Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170441
Centre d'intérêt: 38

Riverin-Simard, Danielle, 1944-

Créativité du professeur et satisfaction des étudiants : projet de recherche / présenté par Danielle Riverin-Simard. -- [Sainte-Foy : Collège de Sainte-Foy], 1973.
257 f. en foliotation multiple ; 29 cm.

Comprend des bibliographies.

Cote Dewey: 378.125/R621c Cote LC: LB/2333

Descripteur(s): *Attitude de l'enseignant *Satisfaction de l'étudiant *Relations maître-élèves *Créativité *Pratique pédagogique *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Perpe (Test)

Présentation d'un projet de recherche qui vise à vérifier s'il existe une corrélation entre les diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur du collégial et le degré de satisfaction de ses étudiants. Une première partie présente les objectifs de la recherche, la définition du problème et les méthodes et procédés qui devaient être employés, de même qu'un calendrier des activités. Rédigée en janvier 1973, cette partie est suivie d'un rapport d'étape de mars 1974 qui fait état de difficultés rencontrées dans l'élaboration des hypothèses et de la nécessité d'y apporter de profondes modifications. On propose la reconduction du projet à l'année suivante.

La cueillette des données devait s'effectuer auprès de 50 professeurs, à l'aide de tests mesurant les diverses composantes de la pensée créatrice (fluidité figurale, expressionnelle, idéationnelle et sémantique, sensibilité aux problèmes, flexibilité adaptative et sémantique spontanée: tests élaborés par Guilford et al.) et de la personnalité créatrice (##Myers-Briggs type indicator##, ##Work values inventory## de Super D.E., ##Barron-Welch##, ##Omnibus personality inventory## forme F). Le test PERPE devait servir à mesurer la satisfaction des étudiants. L'enquête était sensée se dérouler de septembre 1973 à août 1974.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Collège de Sainte-Foy
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170441

CREATIVITE DU PROFESSEUR
ET
SATISFACTION DES ETUDIANTS

Projet de recherche présenté

par

Danielle Riverin-Simard

Janvier 1973

PARTIE 1

PROJET DE RECHERCHE ET D'EXPERIMENTATION

1. COLLEGE

1.1 Nom et adresse du Collège:
CEGEP Ste-Foy, 2410 chemin Sainte-Foy, Québec 10e.

1.2 Répondants du collège pour ce projet:
Denys Larose, Directeur des Services aux étudiants
Vincent Coulombe, responsable du secteur "Recherche et expérimentation.

2. TITRE DU PROJET

La créativité du professeur et PERPE (ou le degré d'actualisation de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur correspond-il au degré de satisfaction de ses étudiants tel que mesuré par PERPE?).

3. RESPONSABLE DU PROJET

3.1 Nom, occupation et employeur régulier:

Danielle Riverin-Simard
Conseiller d'Orientation
Cegep de Sainte-Foy

3.2 Formation et expérience pertinente au projet.

1964: Licence en Orientation scolaire et professionnelle. Laval.

1971: Maîtrise ès Sciences de l'Education (option: Orientation. Laval.

1970: Consultant local PERPE. Stage de formation correspondant.

1967-68: Professeur de psychologie à mi-temps.

1967-73: 6 années d'expérience professionnelle de l'orientation au Cegep de Sainte-Foy.

1971: Composition d'un document de travail présenté au niveau gradué à Laval et traitant de la notion de créativité intégrée au domaine de l'orientation professionnelle (50 pages).

1972: (hiver) Participation à des stages de créativité appliqués à la pratique de l'orientation professionnelle. Laval. 9 crédits.

1972: (automne) Conception et expérimentation (en collaboration) d'un programme de méthodes créatives pour les étudiants du collégial. Programme approuvé par Laval et comportant 14 sessions.

1972: (automne) Présentation et discussion du présent projet de recherche avec Marie Chabot, Dr., Denis Pelletier, Dr. (prof. Laval, Armand Maranda, Dr. (vice-recteur Laval), Antoine Baby, Dr. (prof. Laval), François Gagné, Dr. (PERPE).

1969-73: Participation à des groupes de travail coordonnés par les Services aux étudiants concernant les divers aspects psycho-pédagogiques du cegep.

4. AUTRES MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

1. Dr Denis Pelletier, professeur LAVAL, serait le superviseur de la recherche. Nombreux ouvrages de conception et d'expérimentation de méthodes créatives appliquées au développement vocationnel des étudiants du secondaire, la formation professionnelle des conseillers d'orientation, et à la formation d'étudiants gradués postulant des diplômes dans divers domaines scientifiques. Directeur d'études et de recherche en créativité au niveau gradué et sous-gradué.

2. Participation d'étudiants du cegep dans le but d'initier pratiquement ces étudiants aux divers aspects de la recherche. La confidentialité des dossiers des professeurs seraient assurée en attribuant un numéro matricule connu seulement du responsable de la recherche. Les étudiants participants auraient une attestation officielle de leur travail par le biais de la "fiche périscolaire".

5. PLAN DE LA RECHERCHE

5.1 Définition du problème

A la suite de nombreux entretiens avec les étudiants et les professeurs, nous constatons régulièrement que les solutions pédagogiques doivent tenir compte d'une série de facteurs qui varient essentiellement en fonction des situations vécues. Ainsi, il semble que si l'on veut favoriser l'adaptation de l'enseignement collégial aux diverses conditions sociales, économiques et technologiques, il ne faut pas nécessairement s'attarder à des techniques d'enseignement mais plutôt à développer le potentiel créateur de l'agent qui applique les diverses techniques, à savoir le professeur lui-même.

La littérature scientifique semble confirmer nettement nos constatations. Car, selon cette littérature, il semble que devant un contexte en perpétuelle évolution, devant des générations différentes presque d'année en année, et devant des situations pédagogiques inédites c'est l'habileté du professeur à composer avec toutes ces nouvelles réalités qui demeurent encore un facteur essentiel dans le phénomène de la satisfaction des étudiants.

Ainsi, il semble que les professeurs d'aujourd'hui doivent répondre à une exigence nouvelle que certains auteurs qualifient d'"adaptabilité créatrice".

Devant cette situation, il nous semble qu'il faut axer les efforts de recherche et d'expérimentation sur les aptitudes et attitudes créatrices du professeur, car ces aptitudes et attitudes sont autant de facteurs qui interviennent directement lors de la résolution de problèmes énanant de situations inédites. (Voir cahier jaune p. 1 à 12).

En somme, les objectifs spécifiques de notre projet sont d'abord et avant tout l'ADAPTATION de l'enseignement collégial aux conditions sociales, économiques et technologiques en perpétuelle évolution.

Nous voulons vérifier s'il y a une corrélation entre chacune des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et le degré de satisfaction de ses étudiants. (Voir cahier jaune p. 12 à 16 et p. 28 à 32).

5.2 Justification du projet

Utilité théorique:

Les résultats anticipés nous ayant démontré que telle ou telle composante de la pensée et personnalité créatrices corrèlent plus fortement que d'autres avec le degré de satisfaction des étudiants, nous aurons les bases mêmes de la construction d'un programme de méthodes créatives appliquées spécifiquement aux situations pédagogiques collégiales. En ce sens, ces résultats constitueront les critères de sélection et d'exploitation de certaines "familles de stratégies" (Guilford, Torrance) qui existent précisément pour développer ou stimuler les composantes

d'attitudes et d'aptitudes (qui ressortiront de notre recherche).

Les méthodes créatives ont été développées pour résoudre des problèmes de rendement industriel et pour diverses méthodes d'enseignement au niveau primaire (ex. Taba I.). De plus en plus, ces méthodes créatives se répandent et s'appliquent maintenant à la problématique de la Pédagogie.

Ainsi, grâce aux résultats de cette recherche, nous pourrons élaborer une série d'activités propres à provoquer une plus grande actualisation de certaines composantes de la pensée ou de la personnalité créatrices du professeur. Cette série d'activités auraient comme but d'accélérer la solution de problèmes pédagogiques de niveau collégial et cela avec toutes les conséquences positives que cette accélération entraînerait tant chez les étudiants que chez le professeur (voir annexe I).

Utilité pratique:

Ainsi les méthodes créatives que nous pourrons concevoir et expérimenter, grâce aux résultats de la présente recherche, pourraient éventuellement s'avérer une partie du contenu d'un futur programme de formation ou de perfectionnement psycho-pédagogique des professeurs du collégial (ou de tout professionnel qui touche de près ou de loin les divers aspects de la pédagogie au niveau collégial.

Ces méthodes créatives pourraient également contribuer au développement d'une nouvelle approche pédagogique davantage caractérisée par l'esprit créateur du professeur ou davantage préoccupée par son adaptabilité créatrice au phénomène permanent du changement.

Relation entre le projet soumis et la réalisation d'un programme d'action pédagogique du collège:

Les responsables immédiats de l'administration et de l'animation de

l'activité pédagogique au cegep de Sainte-Foy sont nettement préoccupés par la nécessité d'apporter aux professeurs une assistance toujours plus adéquate au plan psycho-pédagogique. Le présent projet de recherche semble donc s'inscrire directement dans cette optique en ce sens qu'il cherche à développer des moyens d'évaluer et d'améliorer la pensée et la personnalité créatrices du professeur.

5.3 Méthodes et techniques

Le schéma opératoire de l'étude sera une recherche exploratoire où le traitement des données va se ramener essentiellement en des études d'interrelation à partir de matrices de corrélation que nous traiterons avec un seuil de confiance de .05.

Quant au mode d'évaluation prévu, les instruments de mesure seront d'une part le test PERPE en ce qui a trait au degré de satisfaction des étudiants et d'autre part une série de tests*concernant les diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices.

Nous utiliserons un échantillon stratifié tenant compte de deux variables internes qui s'avèrent selon la littérature très influentes. Ces variables sont le champ de spécialité (sciences pures, santé et sciences humaines) et le sexe. De plus, nous éliminerons certaines variables externes comme l'orientation générale ou professionnelle et le caractère obligatoire des cours (communs ou de concentration).

* Voir cahier jaune p. 17 à 27.

5.4 Calendrier des opérations

Septembre: élaboration écrite du cadre de référence théorique et expérimental.

Octobre-novembre: contacts avec les professeurs-sujets, cueillette et rentrée de l'information relative aux diverses composantes de la créativité.

Décembre-janvier: cueillette et rentrée de l'information relative à PERPE.

Février-avril: étude et traitement des données.

Mai-août: interprétation des résultats et conclusions.

5.5 Portée du projet

Nous nous proposons de produire un guide contenant les éléments suivants:

- une information théorique sur le cadre de référence;
- une description détaillée de l'utilisation des divers instruments de mesure utilisés;
- une analyse et interprétation des résultats avec toutes les applications pratiques possibles, y compris les méthodes créatives suggérées en annexe I. Cette analyse voudra essentiellement stimuler les interrogations du lecteur sur les divers modes interventionnistes efficaces à expérimenter sur le pôle-enseignant;
- bibliographie: voir cahier jaune p. 33 à 37 et la page 6 de l'ann. I.

6. Budget

SRD-02

Aucun personnel occasionnel ne serait directement impliqué dans le projet. En l'occurence un conseiller d'orientation déjà au service du collège serait dégagé à demi-temps pour mener à terme ce projet.

En conséquence, nous prévoyons recommander l'engagement, sur une base temporaire, d'un autre conseiller d'orientation dont le traitement devrait s'élever à environ $5,000.

Direction générale de l'Enseignement collégial

Service de la Recherche et du Développement

RESUME DES PREVISIONS BUDGETAIRES (1)

POSTES BUDGETAIRES		DEPENSES IMPUTABLES AU SERVICE 78 "Recherche et expérimentation"		
		Pour l'année financière 19...-19...		Pour les autres années, jusqu'à la fin du projet
		Prévues par le collège	Autorisées par le ministère	
Traitements	7840	$5,000.		
Bénéfices marginaux	7842	$ 200.		
Frais de voyage	7844	$ 100.		
Fournitures et matériel spécialisés	7852	$ 0. (PERPE) $ 300. (tests de créativité)		
Services: honoraires et contrats	7854	$ 500.		
Frais de bureau		$ 200.		
Autres dépenses	7872	?		
TOTAL				

(1) Le résumé des prévisions budgétaires doit être fourni pour chaque proj[illegible] d[illegible] "recherche et expérimentation".

METHODOLOGIE

I- LE PROBLEME (p. 1)

A) Question de l'étude

B) Littérature relative à la créativité:

1. Littérature relative à la nature de la pensée créative
2. Littérature relative au fonctionnement intellectuel des gens hautement créatifs
3. Littérature relative à la personnalité créatrice (attitudes)

C) Littérature relative à la notion de satisfaction des étudiants

1. L'idéal pédagogique théorique des étudiants du collégial vis-à-vis leurs professeurs
2. Littérature relative à la notion de satisfaction proprement dite
3. Littérature relative à l'efficacité des interventions sur le pôle enseignant sur le degré de satisfaction des étudiants

D) Question de l'étude intégrée à la littérature

E) Hypothèses.

II- METHODES ET PROCEDES (p. 17)

A) Stratégie opératoire

B) Collecte des données

C) Instruments 1. Créativité 2. PERPE

D) Echantillon

E) Traitement des données.

III- INTERPRETATION DES RESULTATS ET CONCLUSION RELATIVE AUX HYPOTHESES 1 ET 2 (p. 28)

IV- BIBLIOGRAPHIE (p. 34)

V- ANNEXE I

I- LE PROBLEME

A) Question de l'étude

Le but de la présente recherche est de savoir s'il y a une relation entre les diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices de l'enseignant du collégial et le degré de satisfaction de ses étudiants.

Cette question nous est apparue importante à la suite de la prise de connaissance, d'une part de la littérature relative à la nature de la pensée et de la personnalité créatrices et au fonctionnement intellectuel des gens hautement créatifs et d'autre part de la littérature relative à la notion de satisfaction des étudiants du collégial qui est basée le plus souvent sur l'idéal théorique pédagogique des étudiants vis-à-vis leurs professeurs.

B) Littérature relative à la créativité

1. Littérature relative à la nature de la pensée créatrice

La littérature relative à la nature de la pensée créatrice cite surtout les chercheurs suivants: Torrance, Wertheimer, Eyring, Getzels et Jackson, Mednick et Hallman, Guilford, etc. Mais c'est surtout à ce dernier auteur, Guilford que nous devons l'essentiel des notions opérationnalisées touchant la créativité.

Cet auteur, s'étant basé sur de nombreuses recherches antérieures, considérait hypothétiquement que la pensée créative était l'une des activités intellectuelles. Il a ainsi débuté ses recherches dans le but de déterminer la structure complète de l'intellect avant d'y retrouver des composantes faisant partie d'une manière plus directe à la pensée créative proprement dite.

C'est ainsi que Guilford en est arrivé à une représentation de la structure de l'intellect en un modèle cubique. Ce modèle cubique

bien connu dans la littérature traitant des processus mentaux comprend d'abord les contenus (i.e. contenu figural, symbolique, sémantique, comportemental); ce modèle comprend également les opérations (i.e. la cognition, la mémoire, la production divergente, la production convergente et l'évaluation); et enfin ce modèle cubique comporte les produits (les unités, les classes, les relations, les systèmes, les transformations et les implications).

Dans cette liste, il y a 3 termes nécessaires à préciser afin de mieux comprendre la définition ultérieure de la pensée créatrice de Guilford. 1. Dans la pensée convergente, il y a généralement une conclusion ou une réponse qui est considérée comme unique et la pensée est canalisée ou contrôlée en direction de cette réponse. 2. Dans la pensée divergente, à partir d'un stimulus unique, il y a plusieurs conclusions ou réponses différentes qui peuvent être produites et être autant de solutions satisfaisantes. 3. La cinquième classe d'opérations consiste en l'évaluation des conclusions ou autres réponses provenant d'une information donnée, en une décision à savoir si ces conclusions ou autres réponses sont correctes, applicables, adéquates, etc.

Après cette représentation de la structure complète de l'intellectuel, Guilford effectua encore de nombreuses recherches pour déterminer les composantes touchant plus directement la pensée créative. A la fin de ses recherches, Guilford en conclut qu'il y a plusieurs processus mentaux qui sont mis à contribution dans la pensée créative: 1. Il y a la sensibilité aux problèmes i.e. la capacité de saisir les lacunes, les contradictions, les incohérences d'une situation donnée. 2. Il y a la fluidité de pensées, de mots, d'associations, d'expressions i.e. la fertilité ou le plus grand nombre possible de réponses produites. 3. Il y a la flexibilité i.e. le plus grand nombre de catégories différentes dans lesquelles se classent les réponses du sujet. 4. Il y a l'originalité à savoir l'unicité, l'exclusivité, les utilisations inhabituelles en rapport avec une population donnée. 5. Il y a l'élaboration i.e.

la capacité de poursuivre ses idées, de juger des difficultés, de concrétiser ou de mettre en pratique une idée originale. 6. Il y a la redéfinition, facteur encore à l'état d'hypothèse qui consiste en une habileté à annuler de vieilles interprétations d'objets familiers et à en utiliser des nouvelles, plus adéquates (cité dans Anderson, p. 148).

Ainsi, après avoir déterminé une structure complète de l'intellect et après avoir identifié les processus mentaux de la pensée créative, Guilford en conclut que la pensée créatrice trouve des places logiques à l'intérieur de cette structure. Les facteurs fluidité, de flexibilité et d'originalité se situent dans l'opération "pensée divergente". Le facteur "sensibilité aux problèmes" se situe dans l'opération évaluation. Le facteur "redéfinition" se situe dans l'opération "pensée convergente".

Et Guilford en conclut que la pensée créatrice correspondait à certains processus mentaux identifiés et qui peuvent être opérationnalisés.

Ainsi, en puisant dans la source principale de la littérature relative à la pensée créatrice, nous pouvons en déduire que cette dernière relève de processus mentaux identifiés faisant partie intégrante de la structure de l'intellect. Par là, il semble que nous pouvons également en déduire que l'opérationnalisation des divers processus mentaux identifiés dans la pensée créative constitue en soi le potentiel créateur.

2. Littérature relative au fonctionnement intellectuel des gens hautement créatifs

Quant à cette partie de la littérature, nous ne retiendrons que les résultats de certaines recherches qui semblent les plus pertinentes

et qui touchent les aspects d'efficacité, de productivité et d'habileté dans la solution de problèmes de ces gens hautement créatifs.

Torrance (cité dans Arasteh, 1968, p. 77) se rend compte dans ses recherches sur les enfants et sur le processus du développement créatif que les personnes hautement créatrices ont plus de facilité à percevoir les éléments manquants, à former de nouvelles hypothèses au sujet de ces éléments manquants, de vérifier ces hypothèses, de communiquer les résultats en les modifiant au besoin après une revérification de ces mêmes hypothèses.

Wertheimer (cité dans Ghisilin, 1952, p. 241) conclut que les personnes hautement créatrices ont une belle capacité de détruire une "gestalt" en faveur d'une plus adéquate. Et cet auteur affirme que c'est de la plus haute réussite imaginative que d'être capable de restructurer, d'une manière utilitaire, les propositions ou axiomes de base sur lesquels notre grande pensée logique a été construite.

Eyring (cité dans Anderson, 1957, p. 1) croit que les personnes hautement créatives sont celles qui sont capables d'entreprendre la reconstruction intellectuelle de la vision du monde car cette reconstruction requiert une analyse soutenue et perpétuelle. Eyring explique que la culture et le langage offrent à chaque personne une vision plus ou moins complète de l'homme mais que, tôt ou tard, la personne vient à saisir plus clairement les incohérences que lui apportent de sérieuses questions sur sa conception du monde; la personne sent alors le besoin d'entreprendre une reconstruction nécessaire mais ce ne sont que les gens hautement créatifs qui réussissent à réaliser, même qu'en partie, cette reconstruction.

Selon Mednick S.A. (1962, p. 221) les personnes créatives sont celles capables d'associations formées en vue de combinaisons nouvelles; mais, selon le même auteur, les personnes hautement créatives se reconnaissent par le fait que les éléments de la nouvelle combinaison seront les plus originaux et les plus éloignés des réalités connues.

Selon Hallman (1963) les personnes hautement créatives sont celles dont la pensée consiste plus essentiellement en certaines fonctions intégrantes et synthétisantes, et donc cette pensée traite avec des formes relationnelles pour en découvrir des nouvelles qui pourront mieux expliquer et intégrer les expériences passées; les personnes hautement créatives seraient celles dont la pensée réalise une réelle fusion de formes relationnelles et non seulement une jonction de ces mêmes formes.

Ces quelques recherches relatives au fonctionnement intellectuel caractéristique des gens hautement créatifs semblent bien nous démontrer une certaine supériorité de ces gens sur l'efficacité, la productivité et l'habileté à traiter la solution inédite et adaptée de problèmes divers.

3. Littérature relative à certains traits d'attitudes de la personnalité créatrice

La littérature nous indique certains traits d'attitudes typiques aux gens hautement créatifs. Il faut toutefois mentionner que, comme dans tout domaine de recherche, les auteurs ne s'accordent pas tous sur l'identification des traits; pour éviter en partie l'effet de ces divergences, nous nous limiterons à ne citer que certains groupements de traits qui nous apparaissent susceptibles d'être les plus valides parce que décelés par plusieurs auteurs;

ces traits semblent les plus importants et les plus prépondérants.

Tout d'abord, il y a l'aspect "tolérance de l'ambiguïté: plusieurs auteurs dont Guilford (1957, p. 151) Crutchfield (cité dans Golan 1963, p. 557), Golan (1963, p. 561) Mac Kinnon (1962, p. 489) Stein (1968), Rogers (1957, p. 75. Selon ces auteurs, la personne créatrice aurait une préférence marquée pour le complexe et l'asymétrique, recherche même l'ambiguïté. Il y aurait même une relation proportionnelle hypothétique, selon ces mêmes auteurs, entre le degré de préférence pour la complexité, la tolérance de l'ambiguïté et le degré de créativité. Ainsi, la personne créatrice est disposée à admettre la complexité, l'ambigu et le désordre dans leurs perceptions sans même être anxieux de cette ambiguïté. Ce n'est pas qu'ils aiment l'ambigu et le désordre en soi, mais ils préfèrent la recherche du désordonné, ils semblent attirés par une multiplicité ambiguë qui leur offre la possibilité d'une restructuration constante (Cattell, 1955), et qui leur offre également beaucoup plus de richesse à expérimenter. Les autres parlent même de besoin de l'ambiguïté qui est servi par une capacité supérieure à réaliser l'ordre le plus difficile et à résoudre l'ambiguïté la plus intense.

Il est un autre ensemble de traits, typiques aux personnes créatrices que nous dénommerons le locus interne d'évaluation selon la terminologie de Rogers (1957). Ainsi, selon cet auteur, ce trait est peut-être la condition la plus fondamentale de la créativité: la personne créatrice ne refuse pas l'opinion d'autrui mais la base même de l'évaluation, demeure en elle-même, dans sa propre réaction organismique et dans sa propre estimation du produit.

Et selon nous, avoir un locus interne d'évaluation entraîne toute une série de comportements connexes et conséquents et détermine presque tout un ensemble de traits dont certains sont décrits, par nombre d'auteurs comme étroitement reliés à la créativité. C'est pourquoi nous énumérerons tour à tour, sous ce thème "locus interne

d'évaluation", une myriade de facteurs d'attitude relevés dans la littérature expérimentale et théorique, et qui semblent directement pertinents à ce même thème.

Ainsi, Golan (1963) dit que les personnes créatrices sont influencées très peu souvent par les réactions externes ou par les opinions d'un groupe. Les personnes créatrices ont une image de soi plus forte (Golan 1963); elles sont très confiantes et capables d'autocritique (Mac Kinnon 1962); elles ont un plus haut niveau de confiance en soi, ont moins tendance à déprécier leurs travaux, selon Wallach et Kigan (cité dans Stein 1968); elles ont une suffisance de soi qui favorise la créativité (Cattell 1955); elles ont de l'initiative (Stein 1968); elles sont nettement originales (Hallman 1963); elles sont facilement révélatrices de leur intérieur (Mac Kinnon 1962); elles sont non-conformistes (Arasteh, 1968); elles sont idiosyncratiques (Blatt, 1964); elles ont une spontanéité d'humeur et de joie (Maslow 1957, Arasteh 1968); elles sont fantaisistes et humoristiques (Getzels et Jackson 1968); elles sont impulsives (Guilford 1957); elles sont libérées du stimulus et le structure à leur façon (Getzels et Jackson 1968); elles sont indépendantes dans leurs jugements même si elles sont soumises à la pression d'un groupe selon Barron (cité dans Golan 1963).

Il est un autre ensemble de traits que nous réunirons sous le nom "d'ouverture à l'expérience" selon la terminologie de Rogers (1957). Cet auteur donne beaucoup d'importance à ce dernier aspect: il le décrit comme étant à l'opposé de la défensive psychologique. Afin de protéger l'organisation du self, certaines expériences sont, selon Rogers, empêchées de parvenir à l'état conscient. Dans une personne ouverte à l'expérience, chaque stimulus est relayé librement à travers le système nerveux sans être déformé ou distrophié par un mécanisme de défense. Ceci veut dire qu'au lieu de percevoir en des catégories prédéterminées, l'individu est conscient du

moment existentiel comme il est; l'individu devient donc éveillé aux multiples expériences qui échappent aux catégories usuelles, aux préjugés,aux pensées toutes faites.

Sous cet ensemble de traits, nous énumérerons certains facteurs que nous jugeons immédiatement pertinents à l'"ouverture à l'expérience" et qui sont considérés par certains auteurs comme étant étroitement reliés au phénomène de la créativité ou typiquement caractéristiques de la personne créatrice. Par exemple, Anderson 1957, parle d'un désir de croître, de renaître chaque jour fréquemment retrouvé chez les personnes créatrices; ces dernières sont sensibles à tous les stimuli (Arasteh 1968); elles ont même une sensibilité physionimique et sont perceptuellement ouvertes (Wallach et Kogan cité dans Stein 1968); elles ont un grand éventail d'intérêt et d'informations (Stein 1968) elles sont ouvertes aux sentiments et émotions (Stein 1968); elles sont curieuses intellectuellement (Mac Kinnon 1962 et Stein 1968); elles ont un besoin d'aventure, d'expériences nouvelles (Guilford 1957); elles ont une flexibilité spontanée et adaptative; elles aiment la pensée divergente (Guilford 1957) elles ont moins de rigidité attitudinale (Arasteh 1968); elles approuvent le moderne et l'expérimental (Barron, cité dans Golan 1963); elles sont très attirées par la possibilité de carrières nouvelles (Getzels et Jackson 1968).

L'actualisation de soi semble être un trait d'attitude soulevé par nombre d'auteurs comme étroitement reliés à la notion de créativité; cette notion qui a surtout été exploitée par Maslow A.H., signifie la réalisation constante et toujours plus complète, de tout le potentiel de l'individu. A notre avis cette notion peut constituer un thème sous lequel nous pouvons énumérer une série de traits d'attitude implicites à cette notion et qui sont considérés comme caractéristiques de la personnalité créatrice.

Ainsi Arasteh (1968) observe que les enfants créatifs sont tenaces pour atteindre leurs buts; les étudiants créatifs ont une motivation d'"achievement" égal et une supériorité égale dans les résultats scolaires, aux étudiants ayant un très haut Q. I. selon Getzels et Jackson (1968); la personne créatrice est ascendante i.e. aspire toujours au mieux et à se dépasser selon Guilford (1957); elle mène une vie remplie et vigoureuse (Anderson 1957); elle fait un travail laborieux, vise vers la complétude et a une haute motivation d'actualisation de soi (Anderson 1957); elle est une manifestation la plus complète de la santé psychologique, de la santé mentale et de l'intégration psychologique (Maslow et Rogers, cité dans Blatt 1964); selon Roe et Bloom (cité dans Golan 1963) elle a un désir de travailler très fort; selon Crutchfield (cité dans Golan 1963), elle a une motivation intrinsèque très forte dans son champ de travail; elle donne un rendement supérieur sur presque toutes les variables cognitives selon Reid, King, Wichwise (cités dans Golan 1963) elle aspire et aux valeurs théoriques et aux valeurs esthétiques i.e. elle désire réaliser le vrai et le beau simultanément ce qui constitue un défi de taille selon Mac Kinnon (1962); c'est une personne déterminée, c'est une personne "archieving" selon Stein (1968).

C) Littérature relative à la notion de satisfaction des étudiants

1. L'idéal pédagogique théorique des étudiants du collégial vis-à-vis leurs professeurs

La littérature relative à la notion de satisfaction des étudiants est très vaste et touche une série de facteurs allant du pôle-éduqué au pôle-enseignant en passant par le contenu même du cours. Les recherches traitent entre autres des facteurs comme la personnalité du professeur et des étudiants, la dynamique du groupe, la composition de la classe, l'âge moyen du groupe et l'âge du professeur, la

valeur de la matière enseignée, la pertinence de cette matière à l'égard des intérêts actuels, etc.

Afin de ne pas s'égarer dans cette myriade de facteurs intervenant dans le phénomène de satisfaction des étudiants vis-à-vis leurs professeurs, nous nous en tiendrons essentiellement aux travaux des auteurs du test PERPE. Nous croyons que ces derniers, à la lumière de nombreuses recherches antérieures et d'enquêtes effectuées dans le milieu, ont réussi à cerner cette notion complexe. Ils ont tout d'abord validé la notion d'idéal théorique pédagogique des étudiants du collégial vis-à-vis leurs professeurs pour enfin déterminer la notion de satisfaction qui est reconnue comme étant la différence entre les attentes (idéal théorique) et les réalités.

Cet idéal théorique pédagogique est exprimé en dimensions définies opérationnellement. Ainsi, il semblerait que les étudiants exigent de leurs professeurs plusieurs points. En voici quelques-uns: une bonne restructuration de la situation d'apprentissage, une bonne organisation de la matière et des techniques d'évaluation académique, de la versatilité, une bonne capacité d'attirer et de retenir l'attention, de l'aptitude à tenir compte des besoins et limites des étudiants, une grande capacité de magnétisme, d'altérocentrisme et de disponibilité, une utilisation maximale de son temps en classe, un cours visant strictement l'essentiel, une capacité d'accorder de l'importance à la reformulation personnelle du cours par les étudiants, une bonne organisation interne de son cours, une approche pédagogique adéquate, une capacité de se dégager de son texte, une bonne utilisation du matériel didactique, une variété dans l'approche pédagogique, une capacité de faire des digressions désirables, une capacité d'être intellectuellement stimulant, une bonne aptitude à clarifier, une belle utilisation de l'humour comme outil pédagogique, une capacité d'être très présent à sa classe, une cultu-

re générale très vaste, une capacité de jugement nuancé et l'application d'objectivité et de justice.

La description complète de l'idéal pédagogique théorique serait trop onéreuse à indiquer ici, mais ce qu'il faut retenir est que cet idéal validé semble impliquer de nombreuses notions d'aptitudes et d'attitudes.

2. La littérature relative à la notion de satisfaction proprement dite

Il semble bien que cet idéal validé constitue en soi les attentes des étudiants vis-à-vis leurs professeurs. Ainsi, une fois les attentes déterminées, la notion de satisfaction des étudiants vis-à-vis leurs professeurs est presqu'automatiquement opérationnalisée car c'est là une conception actualisée que d'affirmer que la satisfaction est la superposition des réalités et des attentes. Et cette notion de satisfaction est fondamentale à toute théorie psychologique en ce sens qu'elle exprime la coïncidence entre un apport extérieur (réalité, expérience) à la personne et une représentation interne (désir, concept de soi) qui lui sert d'étalon. Ainsi, pour ce qui est de la littérature relative à la notion de satisfaction des étudiants du collégial vis-à-vis leurs professeurs, il nous semble avoir là les éléments essentiels pour notre recherche, car nous croyons que l'idéal théorique validé de PERPE,correspondant aux attentes des étudiants, constitue en soi un résumé actuel, local et fidèle de cette même littérature.

3. Littérature relative à l'efficacité des interventions sur le pôle-enseignant dans le degré de satisfaction des étudiants

La littérature relative à l'efficacité des interventions sur le pôle-enseignant dans le degré de satisfaction des étudiants rejoint les attentes d'aptitudes et d'attitudes exprimées par les étudiants

mais revêt un éclairage plus complexe. Cette littérature, relative aux récents problèmes pédagogiques, traite de plusieurs aspects mais semble insister davantage sur les interventions à mener directement sur le professeur. Car il semblerait que devant un contexte en perpétuelle évolution, devant des générations différentes presque d'année en année et devant des situations pédagogiques inédites, c'est l'habileté du professeur à composer avec toutes ces nouvelles réalités qui demeurent encore un facteur essentiel dans le phénomène de satisfaction des étudiants.

Nous croyons donc déceler une exigence exprimée d'une façon plus complexe dans cette littérature: cette exigence qui demande aux professeurs une adaptabilité que certains auteurs qualifient de "créatrice".

D) Question de l'étude intégrée à la littérature

La question de notre recherche veut savoir s'il y a une corrélation entre les diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et les diverses composantes du degré de satisfaction des étudiants.

Cette recherche veut étudier la créativité dans une perspective analytique par l'intermédiaire des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices. Cette recherche veut ainsi mettre chaque composante de la créativité du professeur avec les diverses composantes de la satisfaction de ses étudiants.

Cette recherche se veut ainsi surtout une recherche descriptive-exploratoire en regard des diverses composantes des deux phénomènes mis en interrelation. Cette recherche se veut une approche plutôt analytique que globale qui aboutirait en une batterie de composantes se distribuant en ordre hiérarchique ou en ordre d'importance en regard du 2e phénomène étudié.

Autrement dit, cette recherche veut explorer les composantes de la pensée et de la personnalité créatrices qui vont corréler davantage avec la satisfaction des étudiants. Et ces composantes se présenteront en une matrice allant des composantes les plus pertinentes aux moins reliées avec la satisfaction des étudiants.

Par exemple, l'on pourrait observer que la créativité verbale serait plus exigée et utilisable lors de situations pédagogiques collégiales et vice versa que la créativité non-verbale où l'on exige du matériel figural plutôt que sémantique, serait moins exigée dans les mêmes situations pédagogiques collégiales. Autrement dit, il y aurait peut-être des composantes de la pensée et de la personnalité créatrices qui constitueraient des facteurs primordiaux pour l'enseignement collégial et qui s'avèreraient des facteurs négligeables lors de la conception d'un prototype d'avion supersonique par exemple. L'on pourrait également observer, en se basant sur le cadre théorique de Guilford, que hypothétiquement la production divergente et surtout son processus associatif sémantique serait une opération intellectuelle de la pensée créative exigée intensément en situation pédagogique collégiale idéale.

Ainsi, selon nos recherches en littérature, aucune étude n'a encore mis en relation, d'une façon globale ou analytique, le degré du potentiel créateur du professeur en relation avec le degré de satisfaction des étudiants.

Ce qui nous permet tout d'abord de croire qu'il y a une relation possible entre ces deux phénomènes est: d'<u>une part</u>, les mécanismes intellectuels présents dans la pensée créative et d'<u>autre part</u>, les mécanismes intellectuels implicitement présents dans les exigences que doit rencontrer l'enseignant pour répondre à l'idéal théorique pédagogique tel que défini par les étudiants.

Si nous nous rappelons l'idéal théorique pédagogique exprimé en dimensions (pages précédentes), nous constatons que leurs définitions opérationnelles semblent se référer directement à divers mécanismes intellectuels tels que déterminés dans la structure de l'intellect de Guilford. Ainsi nous avons les termes: structuration de l'apprentissage, organisation et utilisation adéquate des techniques, versatilité, aptitude à tenir compte des besoins et limites des étudiants, approche pédagogique adéquate, utilisation adéquate du matériel didactique, variété dans l'approche pédagogique, capacité de faire des digressions désirables, aptitude à clarifier, jugement nuancé, ouverture à plusieurs domaines, objectivité, etc.

Si nous nous rappelons d'autre part les processus mentaux impliqués dans la pensée créative, nous constatons que divers mécanismes intellectuels exigés implicitement pour répondre à l'idéal théorique pédagogique semblent rejoindre directement les processus intellectuels identifiés comme faisant partie intégrante de la pensée créative. Ainsi, nous avons les processus de la pensée créative qui sont: la fluidité, la flexibilité, l'originalité, la production divergente, la sensibilité aux problèmes, la pensée convergente. Et, de par leurs définitions mêmes précitées, il semble que ces processus soient exigés, selon des modalités diverses, pour la majorité des mécanismes intellectuels énumérés dans la description de l'idéal pédagogique.

Ce qui nous permet également de croire qu'il y a une relation possible entre les deux variables de notre étude est: d'<u>une part</u> les attitudes présentes chez les gens hautement créatifs et d'<u>autre part</u> les attitudes implicitement présentes dans les exigences que doit rencontrer l'enseignant pour répondre à l'idéal théorique pédagogique tel que défini par les étudiants.

Si nous nous rappelons l'idéal pédagogique exprimé en dimensions,

nous constatons que leurs définitions opérationnelles semblent se référer directement à divers comportements d'attitudes. Ainsi nous avons les termes: capacité de magnétisme, d'altérocentrisme et de disponibilité, capacité de se dégager de son texte, versatilité, capacité d'attirer et de retenir l'attention, performance dramatique, une capacité de se dégager de son texte, utilisation adéquate de l'humour comme outil pédagogique, capacité d'être très présent à sa classe, culture générale vaste, etc.

Si nous nous rappelons d'autre part certaines caractéristiques comportementales des gens hautement créatifs, nous constatons que diverses attitudes exigées implicitement pour répondre à l'idéal théorique pédagogique semblent rejoindre directement les attitudes identifiées comme faisant partie intégrante des comportements d'attitudes des gens hautement créatifs.

Ainsi nous avons les attitudes précitées suivantes: tolérance de l'ambiguïté, goût d'expérimentation, capacité d'autocritique, initiative, spontanéité d'humeur et de joie, fantaisie et humour, grand éventail d'intérêts et d'informations, attirance pour les valeurs théoriques et esthétiques, non-conformisme, etc.

Et, de par leurs définitions mêmes, il semble que ces caractéristiques comportementales des gens hautement créatifs soient exigées, selon des modalités diverses, pour la majorité des attitudes énumérées dans la description de l'idéal pédagogique.

E) Hypothèses ou Questions de l'étude

Dans le cas de la présente étude, le cadre de référence fourni par la littérature ne semble pas nous permettre de nous baser sur des éléments suffisamment pertinents pour soutenir que la relation entre les deux variables étudiées (1. la pensée et la personnalité créatrices du pro-

fesseur, 2. le degré de satisfaction de ses étudiants) pourraient aller hypothétiquement dans le sens d'une corrélation positive ou négative. Mais ce cadre de référence nous suscite des séries de questions qui nous permettront d'explorer d'une manière satisfaisante la réalité correspondant à l'interrelation des deux variables internes de la recherche.

C'est pourquoi nous avons choisi de procéder à une étude exploratoire qui comporte, dans sa stratégie opératoire, des questions de recherche et non pas des hypothèses. Et, dans la présente étude, nous posons précisément des questions qui ne sont pas une affirmation à être vérifiée (hypothèse) mais qui s'avèrent essentiellement des interrogations où l'on veut explorer le réel.

Question 1: Quelles sont les interrelations qui existent entre chacune des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et chacune des diverses composantes du phénomène de la satisfaction de ses étudiants?

Question 2: Quelles sont les interrelations qui existent entre chacune des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et l'ensemble des diverses composantes du phénomène de la satisfaction de ses étudiants?

Question 3: Quelles sont les interrelations qui existent entre l'ensemble des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et chacune des diverses composantes du phénomène de la satisfaction de ses étudiants?

Question 4: Quelle est l'interrelation qui existe entre l'ensemble des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et l'ensemble des diverses composantes du phénomène de la satisfaction de ses étudiants?

II- METHODES ET PROCEDES

A) Stratégie opératoire

Le schéma opératoire de l'étude serait, comme nous venons de le mentionner, une recherche exploratoire où le traitement des données va se ramener essentiellement en des études d'interrelation à partir de matrices de corrélation que nous traiterons avec un seuil de confiance de .05.

C'est une recherche exploratoire où nous posons une série de questions dont les réponses nous permettront de connaître davantage la réalité qui nous intéresse ici. Nos questions touchent deux champs: celui de la pensée et de la personnalité créatrices et celui de la satisfaction des étudiants.

Et, comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, la stratégie opératoire a été choisie fonction du cadre de référence théorique qui ne semblait pas nous permettre de formuler une hypothèse allant dans la prévision du sens du résultat mais plutôt une série de questions nous permettant de mieux exploiter la réalité étudiée. Car le rationnel sur lequel nous pouvons nous baser (i.e. la théorie de Guilford, la littérature relative à la satisfaction des étudiants, etc.) semble offrir surtout la possibilité de procéder essentiellement à une étude ayant une modalité exploratoire.

Et, dans notre étude exploratoire, nous voulons cueillir de nouvelles observations sur les interrelations entre les deux variables internes de la recherche. Nous voulons donc essentiellement (de par la nature même de la stratégie opératoire choisie) explorer la réalité suivante: à savoir si les diverses mesures du phénomène de la satisfaction des étudiants sont associées à certaines variables de la créativité du professeur.

Le modèle expérimental de la recherche pourrait être un modèle factoriel qui nous permet d'observer les interrelations entre les diverses

composantes des deux variables.

La recherche serait plutôt une recherche descriptive à partir des études de relations. Car, il s'agit de découvrir ou de clarifier des relations entre les diverses composantes des deux variables à l'aide principalement de coefficients de corrélation. Ce type de recherche nous permet de considérer simultanément un certain nombre de variables et d'en évaluer les interrelations.

Elle pourrait permettre un estimé précis (car l'on peut traiter avec un intervalle de confiance de .05) des chances d'apparition de réponses à nos questions centrales de la recherche. Cette étude descriptive, encore une fois, n'implique pas de relation de cause à effet mais elle nous permet d'utiliser des valeurs élevées et valables de corrélation pour fins de réponses à notre exploration.

B) Collecte des données

Le degré d'actualisation de la pensée et de la personnalité créatrices sera fonction du résultat d'une série de tests psychométriques touchant les diverses composantes de la créativité.

Le degré de satisfaction des étudiants sera fonction de la différence numérique entre les attentes (idéal théorique pédagogique) et les réalités vécues.

La collecte des données va nous rapporter le matériel brut suivant. Nous aurons pour chaque professeur 1. les cotes des différentes mesures des composantes de la pensée et de la personnalité créatrices, 2. la cote globale de créativité, 3. les cotes des différentes mesures des composantes de la satisfaction de ses étudiants, 4. la cote globale de la satisfaction de ses étudiants.

C) Instruments

Les tests de créativité

a- Les tests mesurant les diverses composantes de la pensée créatrice.

1. Fluidité figurale: test de A. Gershon, S. Gardner et J.P. Guilford qui s'intitule (SKET). Ce test est une mesure de l'habileté connue comme la fluidité figurale ou la production divergente des unités figurales: l'habileté à produire efficacement une variété d'unités ou une information visuelle figurale en réponse à des spécifications. Quatre figures simples de base sont données, chacune répétée douze fois et la tâche de l'individu est de rendre chaque figure en un objet reconnaissable. Jr. high school college and adult levels. Available from Sheridan Psychological Services, Inc.

2. Fluidité expressionnelle: test de P. R. Christensen et de J.P. Guilford qui s'intitule "Comparaisons". Ce test est une mesure du facteur de la production divergente des systèmes sémantiques définis comme l'habileté à produire efficacement des expressions verbales appropriées de la pensée "organisée". Jr. high school through college and adult levels. Available from Sheridan Psychological Services, Inc.

3. Fluidité idéationnelle: test de P. R. Christensen et J. P. Guilford qui s'intitule "fluidité idéationnelle". Ce test est une mesure du facteur de la production divergente des unités sémantiques exigeant de l'individu de produire efficacement plusieurs idées remplissant des spécifications significatives. Jr. high school through college and adult levels. Available from Sheridan Psychological Services, Inc.

- Fluidité sémantique: test de P. R. Christensen et J. P. Guilford. Ce test est une mesure de la production divergente des unités symboliques demandant aux répondants de produire rapidement des mots remplis de propriétés symboliques (lettres) spécifiques. Jr. high school through college and adult levels. Available from Sheridan Psychological Services, Inc.

5. Sensibilité aux problèmes: tests de J. P. Guilford qui s'intitulent "Apparatus test" et "Dépistage des erreurs de projets".

6. Flexibilité adaptative: test de J. P. Guilford qui s'intitule "les planifications de manoeuvres aériennes".

7. Flexibilité sémantique spontanée: test de J. P. Guilford qui s'intitule "Object Naming".

b- Les tests mesurant les composantes de la personnalité créatrice.

1. Myers-Briggs type indicator (MBTI): test de Isabel Myers-Briggs. Ce test est une mesure des styles de personnalités créatrices. les types sont largement basés sur la théorie de Jung C. G. qui traite précisément des attitudes et des fonctions des divers types. Ce test apporte des mesures de deux attitudes de base "introversion et extraversion" et une préférence pour percevoir et juger. Le test apporte une mesure relative des deux fonctions perçues d'une manière opposée i.e. la sensation et l'intuition, la pensée et le sentiment. Ce test est également identifié comme un type de la personnalité du sujet basé sur le schéma de référence de Jung. Disponible au Service "Educational testing".

2. Work values inventory de Super D.E. Ce test a été développé afin de répondre au besoin d'identifier les buts qui motivent l'homme à travailler. Ce test est désigné pour mesurer les va-

leurs qui sont intrinsèques au travail aussi bien que les valeurs extrinsèques, les satisfactions que les hommes et les femmes recherchent dans leur travail et les satisfactions qui peuvent être inhérentes ou non au travail. Le test est un inventaire élargi de valeurs possibles pour tout âge. Les valeurs sont définies dans ce test comme les qualités qui sont désirables ou des moyens désirables pour des fins. Il y a 13 échelles dans ce test dont 4 corrèlent avec la créativité. Ces quatre échelles sont: la créativité, l'esthétisme, la variété et la stimulation intellectuelle. Ce test est valide tant par son construit, son contenu, sa valeur "concurrent" et prédictive.

3. Barron-Welch: test de préférences graphiques

4. Omnibus personality Inventory (Forme F): Ce test requiert une réponse vraie ou fausse à trois cent quatre-vingt-cinq items. Le test fournit des pointages sur quatorze échelles. Les échelles les plus directement pertinentes à la personnalité créatrice sont: "pensée introvertie" (thinking introversion), l'orientation théorique, la complexité, l'esthétisme et l'autonomie. Disponible à "Psychological Corporation".

N.B. Tous les tests de créativité sont étrangers i.e. leur validité est reconnue aux Etats-Unis. Et si nous voulons utiliser ces tests dans nos régions, il n'est pas nécessaire de procéder à d'autres calculs de validité mais bien à des calculs de fidélité de ces mêmes instruments. Et, nous croyons que dans le présent cas, le calcul de la fidélité interne suffirait.

La mesure de la satisfaction des étudiants

Pour mesurer le degré de satisfaction des étudiants ainsi que

les diverses composantes de ce phénomène, nous utiliserons le test PERPE. Ce test mesure la Perception par les Etudiants de la Relation Professeurs-Etudiants.

Le test PERPE est un instrument scientifique de perfectionnement pédagogique. Avant d'être lancé sur le marché en 1970, il a été expérimenté durant trois ans. Sa fidélité a été contrôlée ainsi que la valeur de chacune de ses dimensions. Il est distribué et analysé par une équipe de professionnels formés à l'informatique, à la psychologie et à la sociologie. PERPE a été conçu au Québec pour le niveau collégial. C'est une création et non une adaptation d'un instrument étranger. Il est offert gratuitement aux professeurs et son utilisation est facultative.

Le test PERPE analyse soixante et une dimensions de l'enseignement donné par un professeur. Pour chacune de ces dimensions, le test demande aux étudiants d'évaluer 1. comment ils perçoivent le comportement du professeur, 2. quelles sont leurs exigences ou attentes, 3. dans quelle mesure ils sont satisfaits. Ces soixante-et-une dimensions sont regroupées en six sections qui facilitent l'analyse du dossier. Chaque dimension comporte un titre, une description opérationnelle, une échelle d'évaluation, deux questions dont l'une mesure la réalité perçue et l'autre les attentes de l'étudiant.

Ces six sections sont: encadrement, versatilité, magnétisme, altérocentrisme, climat et disponibilité. Ces six sections constitueront dans la présente recherche les diverses composantes du phénomène de la satisfaction des étudiants.

D) Echantillon

Nous utiliserons un échantillon stratifié tenant compte de certaines

variables externes à contrôler pouvant être nombreuses mais nous ne retiendrons que celles jugées les plus influentes par la littérature relative à ce domaine. Ainsi, selon la littérature, il y aurait surtout quatre variables externes susceptibles d'influencer d'une manière significative les résultats de notre recherche. Deux de ces variables touchent les caractéristiques des professeurs et deux autres touchent les caractéristiques des groupes-classes. DO au fait que ces variables sont jugées par la littérature comme très influentes, nous les considérons donc comme des critères essentiels de stratification de notre échantillon.

Ainsi, relativement aux professeurs, les deux critères de stratification retenus semblent être le champ de spécialité et le sexe. Nous sélectionnerons donc un nombre restreint de champs de spécialité. Et en nous basant sur les statistiques collégiales, il y a deux champs qui apparaissent plus représentatifs car ils touchent une forte proportion de professeurs. Et ces deux champs sont: 1. le domaine des sciences (biologie, mathématiques, physique, chimie), 2. le domaine des sciences humaines (géographie, histoire, psychologie, philosophie, sciences sociales). Ainsi, dans la composition de notre échantillon, nous aurons un nombre de professeurs répartis, autant que possible, également dans les deux champs de spécialité précités et sur la variable discontinue suivante: le sexe.

Ainsi, relativement aux caractéristiques des groupes-étudiants, les critères de stratification retenus touchent la composition des juges du degré de satisfaction. Ici encore il y a de nombreuses variables qui touchent la composition des juges mais la littérature nous indique que l'orientation générale ou professionnelle des étudiants ainsi que le caractère obligatoire ou optionnel des cours semblent les deux variables les plus influentes. Nous voulons donc limiter notre échantillon en ne retenant qu'une partie des deux dichotomies citées. Ainsi, nous nous croyons justifiée de ne conserver dans notre échantillon que des groupes-étudiants qui se dirigent majoritairement vers un D.E.C.

général et qui suivent un cours à caractère obligatoire (i.e. soit des cours communs, ou des cours exigés dans la composition de sa concentration ou des prérequis universitaires).

Nous croyons que le nombre minimum acceptable pour cette étude serait de trente professeurs afin de pouvoir calculer avec des dichotomies significatives. Mais nous comptons traiter avec cinquante (50) professeurs afin de prévoir les dossiers à rejeter pour respecter les normes de l'échantillonnage ou du traitement des données.

Et, connaissant les diverses variables les plus susceptibles d'influencer les résultats des mesures, nous nous servirons d'une procédure probabilistique qui utilisera le mécanisme de la stratification proportionnelle.

Et, comme il est préférable de procéder à une amélioration des techniques de l'échantillonnage au niveau de la sélection et/ou de l'inférence (estimation), nous comptons utiliser ce même mécanisme de stratification proportionnelle afin de s'assurer que certains sous-groupes de la population soient bien représentés.

Ainsi, nous préférons contrôler certaines variables externes au niveau de l'échantillon plutôt qu'au niveau du traitement des données pour deux raisons qui nous semblent très valables afin que l'interprétation des résultats soit plus dégagée des diverses contraintes relatives aux multiplications des calculs des données; et afin que cette interprétation soit plus simplifiée par l'absence de certains facteurs susceptibles d'influencer habituellement les résultats.

E) Traitement des données

Etant donné la nature même de notre recherche (i.e. recherche exploratoire), nous voulons essentiellement explorer de façon analytique jus-

qu'à quel point les divers facteurs des deux phénomènes étudiés sont associés. Le traitement des données va donc se ramener à des études d'interrelation.

Pour le traitement des données, il faut se rappeler que la cueillette des données va nous rapporter le matériel brut suivant. Nous aurons pour chaque professeur: 1. les cotes des différentes mesures de la pensée et de la personnalité créatrices, plus la cote globale, 2. les cotes des six (6) sections de PERPE, plus la cote globale.

Ce qui nous intéresse surtout dans la présente recherche, c'est la note globale de PERPE en regard de chacune des mesures de la créativité, mais pour plus de discrimination et afin de procéder à une analyse plus poussée, il semble que nous devrions traiter les six sections de PERPE en plus de la note globale; ce qui nous fera sept échelles PERPE en tout. De plus, afin d'éliminer l'influence d'autres variables pouvant interférer dans l'analyse de la corrélation définitive globale, nous procéderons à des corrélations partielles entre les divers facteurs des deux variables internes de la recherche.

Pour ce, nous allons contrôler: 1. les interrelations entre les différentes sections de PERPE, 2. les interrelations entre les différentes mesures ayant trait aux diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices.

Ces corrélations partielles vont nous donner deux matrices de corrélation: 1. une matrice d'interrelations entre les mesures des sept (7) échelles de PERPE, 2. une matrice d'interrelations entre les mesures des composantes de la créativité.

Et, ces corrélations partielles vont nous permettre de mieux analyser les corrélations finales qui vont se répartir en quatre tableaux répondant aux quatre principales questions de la recherche. 1. une matrice de corrélations entre chacune des diverses composantes de la pensée et

de la personnalité créatrices en regard de chacune des six sections de PERPE, 2. une matrice de corrélations entre chacune des diverses mesures de la créativité et l'ensemble (cote globale) des composantes de PERPE, 3. une matrice de corrélations entre l'ensemble des mesures de créativité et chacune des six sections de PERPE, 4. un tableau de corrélation unique entre l'ensemble des diverses mesures de la créativité et la cote globale de PERPE.

Après avoir obtenu ces diverses corrélations, nous verrons à procéder à d'autres traitements de nos données qui pourraient fort bien être des tests de différence. Et, pour tous les traitements précédents et ultérieurs, nous travaillerons avec un seuil de confiance de .05 afin de fonctionner avec un taux minimum acceptable d'erreurs.

Le traitement des données pourra donc se faire au moyen de techniques descriptives et de techniques inférentielles i.e. soit un test T (épreuve de signification des moyennes), soit un coefficient de corrélation de Pearson. Ainsi, la première phase des traitements qui consistera à cueillir un certain nombre anticipé de corrélations significatives et à vérifier les différences significatives de ces mêmes corrélations, sera donc une phase nettement descriptive. Et, la deuxième phase des traitements, dû au fait que nous travaillerons avec un seuil de confiance de .05 (qui nous permet de parler non plus d'échantillon mais de population), sera une phase nettement inférentielle.

L'on prévoit procéder à une analyse de régression multiple dans le cas des variables indépendantes (créativité) et à une analyse de régression canonique dans le cas des variables dépendantes (PERPE). Ces méthodes de calcul de pondération des résultats nous permettront de déterminer l'importance relative attribuée à certaines composantes ou facteurs en comparaison avec les autres.

Le traitement des données va donc nous donner des indices en regard du sens des corrélations entre les diverses composantes des deux ensembles de variables de notre recherche. Et, ces indices toucheront tant les aspects détaillés et analytiques que la perspective globale des deux phénomènes mis en présence.

III- INTERPRETATION DES RESULTATS

ET CONCLUSION

L'interprétation des résultats pourraient à la rigueur se faire d'une façon globale mais pour plus de discrimination et pour plus de précision, nous préférons parler des trois résultats possibles (corrélation positive significative, corrélation négative significative et corrélation ou positive ou négative mais non significative) pour chacune des quatre questions de la recherche.

Question 1

Si nous observons d'une part que certaines composantes de la créativité corrèlent d'une manière positive significative avec certaines échelles de PERPE et que d'autre part ces mêmes composantes de la créativité corrèlent d'une manière négative significative (ou même d'une manière ou positive ou négative mais non significative) avec d'autres échelles de PERPE, nous pourrons conclure qu'il semble que les interrelations entre les diverses composantes des deux variables de l'étude présentent des disparités qui les rendent fort complexes. Nous pourrons également conclure qu'il semble que cette matrice d'interrelations ressorties nous servira de guide d'analyse et d'interprétation des trois autres tableaux de résultats. De plus, cette matrice nous apprendra, une fois encore, qu'une étude analytique nous apporte les avantages d'une plus grande discrimination en ce sens qu'elle exige implicitement une plus grande prudence, une démarche plus certaine vers l'objectivité et un plus grand souci scientifique.

Question 2

Si nous observons que certaines composantes de la créativité du professeur corrèlent d'une manière positive significative avec l'ensemble (ou la cote globale) de PERPE, nous en conclurons qu'il semble que ces composantes de la créativité du professeur sont en relation directement proportionnelle avec le degré de satisfaction de ses étudiants. Nous pourrions également

conclure qu'il semble que les bases de la construction de méthodes créatives conçues spécialement pour le collégial devraient viser essentiellement à provoquer l'actualisation de ces composantes de la créativité du professeur afin d'augmenter le degré de satisfaction de ses étudiants.

Si nous observons que certaines composantes de la créativité du professeur corrèlent d'une manière négative significative avec l'ensemble (cote globale) de PERPE, nous pourrons conclure qu'il semble que ces composantes de la créativité ont un effet perturbateur et régressif sur le degré de satisfaction des étudiants. Nous pourrions également conclure qu'il semble que, dans le cadre d'un projet d'expérimentation de méthodes créatives conçues spécialement pour le collégial, les stratégies visant à actualiser ces composantes de la créativité sont à éviter et à bannir et de plus qu'il faut viser à éliminer tous les recouvrements possibles de leur actualisation avec d'autres composantes neutres ou positives.

Si nous observons que certaines composantes de la créativité du professeur corrèlent d'une manière positive ou négative mais non significative avec l'ensemble de PERPE, nous pourrons conclure qu'il semble que l'actualisation de ces composantes ne semblent pas être un facteur prépondérant et essentiel dans le phénomène de la satisfaction des étudiants. Nous pourrons également conclure que, dans le cadre de méthodes créatives, les stratégies, visant à augmenter l'actualisation de ces composantes, pourraient être négligées.

Question 3

Si nous observons que l'ensemble de la créativité corrèle d'une manière positive significative avec certaines composantes de PERPE, nous pourrons conclure qu'il semble que ces composantes de la satisfaction des étudiants font appel directement à l'actualisation des diverses aptitudes et attitudes créatrices du professeur. Nous pourrions également conclure qu'il semble que certaines sections du test PERPE mesurent implicitement et selon des modalités diverses le phénomène intellectuel et affectif de la créativité du professeur.

Si nous observons que l'ensemble de la créativité corrèle d'une manière négative significative avec certaines composantes de PERPE, nous pourrons conclure qu'il semble que ces composantes sont en relation inversément proportionnelle avec l'actualisation de l'ensemble des aptitudes et attitudes créatrices mesurées. Nous pourrons également conclure qu'il semble que ces composantes de PERPE touchent directement la créativité du professeur mais que l'idéal pédagogique des étudiants, à l'égard de ces mêmes sections, rejette à priori toute l'actualisation de la créativité du professeur.

Si nous observons que l'ensemble de la créativité corrèle d'une manière ou positive ou négative mais non significative avec certaines composantes de PERPE, nous pourrons conclure qu'il semble que ces composantes touchent d'une manière très partielle et restrictive aux diverses attitudes et aptitudes créatrices. Nous pourrions également conclure qu'il semble que ces échelles du test PERPE font abstraction du degré d'actualisation de la créativité du professeur.

Question 4

Si nous obtenons une corrélation positive significative entre l'ensemble des deux variables de la présente recherche, nous en conclurons qu'il semble que le degré d'actualisation de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur est un indice valable du degré de satisfaction de ses étudiants. Nous aurions tendance à interpréter ce fait comme suit: tout programme d'intervention (tant au niveau d'une mentalité générale à acquérir qu'au niveau de programmes spécifiques d'intervention), visant à augmenter l'actualisation de la créativité du professeur, semblerait s'avérer une source très exploitable pour découvrir et mettre sur pied des solutions pédagogiques valables: i.e. des solutions qui visent essentiellement l'adaptation de l'enseignement collégial aux diverses conditions socio-économiques et technologiques en perpétuelle évolution. Nous aurions également tendance à interpréter qu'il semble: 1. que l'habileté du professeur à composer avec toutes les réalités collégiales, tant actuelles qu'inédites, demeure encore un fac-

teur essentiel dans le phénomène de la satisfaction de ses étudiants, 2. qu'il est d'autant plus justifié qu'il faut axer les efforts de recherche et d'expérimentation, non seulement sur les diverses techniques d'enseignement, mais surtout sur le potentiel créateur de l'agent qui applique les diverses techniques.

Si nous obtenons une corrélation négative significative entre l'ensemble des deux variables internes de la présente recherche, nous pourrons conclure qu'il semble que le degré d'actualisation de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur est en relation inversément proportionnelle au degré de satisfaction de ses étudiants. Nous aurions tendance à interpréter ce fait comme suit: le degré d'actualisation de la créativité du professeur viendrait interférer dans la situation de la classe en ce sens qu'un professeur qui utiliserait son potentiel créateur de façon régulière dérouterait les étudiants et créerait un fossé d'incompréhension toujours plus grand entre lui et les étudiants. Et cela peut-être parce que le professeur aurait tendance à s'éloigner de plus en plus de la réalité actuelle de la relation professeur-étudiant; car certains auteurs dont Mednick décrivent souvent l'homme hautement créatif comme étant celui qui croit que la solution créatrice (à tout genre de situation ou de problème) est celle qui est la plus éloignée de la réalité.

Si nous obtenons une corrélation ou positive ou négative mais non significative entre l'ensemble des deux variables internes de l'étude, nous pourrons conclure que le degré d'actualisation de la pensée et de la personnalité créatrices semble nettement pas être, du moins selon la présente recherche, un indice valable du degré de satisfaction des étudiants. Nous aurons tendance à interpréter ce fait par la présence hypothétique de nombreux autres éléments essentiels intervenant dans le phénomène de la perception de l'idéal théorique du professeur par les étudiants; éléments qui échappent aux instruments de mesure que nous avons utilisés. Et nous en déduirons que, en réalité, le degré de satisfaction des étudiants semble un phénomène beaucoup trop complexe pour limiter ses manifestations au degré d'actualisation du potentiel créateur du professeur.

BIBLIOGRAPHIE

Arasteh, J. — Creativity in the life cycle, Tome I et II ed. heiden E. J. Brill 1968.

Arasteh, J. — Journal of Genetic Psychology. 1968-112, 77-108.

Anderson, H. H. — Creativity and its cultivation Harper and Row. Publ. N. Y. 1957.

Andrews, M. F. — Restatement of synaesthetics principles. The journal of creative behavior Vol. 6, no 2, 1972, p. 102-105.

Boy, Pine — Expanding the self, personal growth for teachers-Dubuque Iowa W. C. Brown 1971.

Brown, G. — Teaching creativity to teachers and others. The journal of Teacher Education Vol. XXI, no 2, été 1970, p. 210-216.

Chabot, M. — La validité du test PERPE Texte B-440 - Document 0570-02-98 p.

Flanders, N. A. — Analysing teaching behavior Reading, Mass., Addison-Wesley 1970.

Foster, J. — Creativity and the teacher Basing stroke, Eng. Macmillan 1971.

Foucher, R. — La satisfaction des étudiants, une composante importante de l'apprentissage Réflexions à partir d'un texte publié sur PERPE Prospectives, vol. 8, no 2., mars 1972 Montréal (p. 67-73).

Gagné, F. — Qu'est-ce que le projet PERPE? Texte A-100, Document 1160-02, 65 p.

Gagné, F. — Les neuf premières dimensions du test PERPE Texte C-110 - Document 0570-01.

Gagné, Françoys Chabot Marie — PERPE: une conception neuve du perfectionnement pédagogique, p. 160-182 Prospectives - vol. 6, no 3, juin 1970.

Getzels, P. W. Creativity, Encyclopedia of educational research 4e éd. 1969, p. 267-275.

Getzels et Jackson P. W. Creativity and Intelligence John Wiley and Sons, N. Y. 1958.

Golan, E. S. Psychological study of creativity Psychol. Bulletin, 1963, vol. 60, no 6, 548-565.

Guilford, J. P. Some minconceptions regarding measurement of creative talents. The journ. of creative behavior, volume 5, no 2, second quarter 1971.

Guilford, J. P. Creativity: Retrospect and Prospect The journ. of creative behavior, volume 4, no 3, summer 1970.

Hallman, R. J. The necessary and sufficient conditions of creativity J. of Humanistic Psychology 3: 1, Spring, 1963.

Hinton, B.L. Personality variables and creative potential The journal of creative behavior volume 4, no 3, summer 1970.

Hunkins, F. P. Analysis and evaluation questions: their effect upon critical thinking Educational leadership, avril 1970, p. 697-705.

Koprowski, E.J. Creativity, man and organization The journal of creative behavior vol. 6, no 1, 1972, p. 49-55.

MacKinnon D.W. The nature and nurture of creative talent. Amer. Psych. 1962, 17, 484-495

Mednick, S.A. The associative basis of the creative process Psychol. Review 1962, vol. 69, no 3, 220-239.

Mosston, M. Teaching from command to discovery Wadoworth. Publ. Co., 1972.

Newell, S. Human problem solving Englewoods Cliff. Prentice 1972.

Noller, R. Some applications of general semantics in teaching creativity
The journal of creative behavior
vol. 5, no 4, 1971, p. 256-266.

Paré, A. Créativité et pédagogie
Action pédagogique, no 8, août 1969, p. 27-42.

Paré, A. Pour une pédagogie de croissance personnelle
Ecole coopérative no 19, novembre 1972

Parnes, S. Creativity: Developing human potential
The journal of creative behavior
vol. 5, no 1, 1971, p. 19-36.

Parnes, S. Creativity: unlocking human potential
O.K.O. Publishers 1972.

Pelletier, D. La représentation de soi, Tome I
Interprétation cognitive.
Editions du renouveau pédagogique 1971.

Pelletier D. et Noiseux G. Dossier d'orientation I.
Mc Graw Hill, 1972.

Radebaugh, B.F. Student teachers, Knowledge and effective teaching behavior
The journal of teacher education
Vol. XXI, no 2, été 1970.

Stein, M. L. Creativity in Handbook of Person, theory and research,
Rand Mc Nally, Chicago 1968, chap. 16.

Taylor, C. Climate for creativity
Pergamon Press, 1972.

Taylor, C. W. Theoritical model for research in creativity
by M. K. Raina, p. 1-35. Mars 1971.

Torrance, P.E. Creativity what research says to the teacher, NEA, 1968

Torrance, P.E. et Myers, R.E. Creative learning and teaching
Dodd, Mead et Co. 1970.

Treffinger, D.J. Problems in the Assessment
Renzulli, J.S. of creative thinking.
et The journal of creative behavior
Eeldhusen J.F. volume 5, no 2, second quarter 1971.

Truckman B.W. A technique for the assessment of teacher directiveness
The journal of Educational research
vol. 63, no 9, mai-juin 1970, p. 395-400.

Werner I.F. Investigations psychométriques des aptitudes humaines.
Bulletin de psychologie numéro spécial 1965.

Bibliographie complémentaire

Aubin Michel — La prospective en pédagogie
Coll. 602. Pédagogie et directives d'études.
Cadre Montréal 1970.

Ball Raymond — Pédagogie de la communication
Paris, P.U.F. 1971.

Clausse A (autres) — Pédagogie: éducation ou mise en condition
Maspero 91 - 71, Petite collection, Paris 1971.

Chabot Marie — Enseignement de la philo
PERPE, Montréal 1970.

De Coster S. — La sociologie de l'éducation
Ed. de l'Institut de Sociologie
Bruxelles 1970.

Deloncle J. — Orientations actuelles de la psycho-pédagogie
Coll. Regard, Toulouse, Privat 1972.

Eliade B. — L'école ouverte
Seuil, Paris 1970.

Fachinelli E. — L'école de l'impossible
(traduit par Thirard P. L.)
Mercure de France, Paris 1972.

Foulquié P. — Dictionnaire de la langue pédagogique
P.U.F. Paris 1971.

Gagné F. — 33,000 étudiants évaluent la pédagogie
PERPE, Montréal 1970.

Gagnon Denise — Historique et caractéristique psychométrique du test PERPE
PERPE, Montréal 1971.

Gabaude J. M. — La pédagogie contemporaine
Toulouse, coll. Regard, Privat 1972.

Hacquard G. — Vers une école nouvelle
Laffont, Paris 1971.

Lourau R. — L'analyse institutionnelle
Ed. de Minuit, Paris 1970.

Lourau R. — Analyse institutionnelle et pédagogie
Ed. de l'Epi, Paris 1971.

La Puente M. — Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement
Coll. Hommes et Groupes, Epi, Paris 1970.

Lepage M.C. — Pédagogie et pédagogies
Coll. Le Point de la Question
Paris Denoël 1972.

Lobrot, M. — La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion.
Coll. Hommes et Organisations
Gauthier-Villars, Paris 1972.

Paul Juif — Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques
P.U.F. Paris 1972.

Piaget Jean — Psychologie et pédagogie
Coll. Médiations, Denoël, Paris 1969.

Reboul. O. — Philosophie de l'éducation
P.U.F. Paris 1971.

Simon Jean — La pédagogie expérimentale
E. Privat, Toulouse 1971, c. 1972.

Snyders G. — Pédagogie progressiste
Coll. de l'Educateur, P.U.F. Paris 1971.

Schraml W.J. — Initiation à la pédagogie psychanalytique
Paris, Salvator - Mulhouse 1970

Les mouvements de rénovation pédagogiques par eux-mêmes
Coll. Scs. de l'Education, Ed. E.S.F. Paris 1972.

ANNEXE I

METHODES CREATIVES CONCUES POUR LES PROFESSEURS DES CEGEP

(Projet d'expérimentation à venir)

METHODOLOGIE

Méthodes créatives conçues pour les professeurs des cegep

I- LE PROBLEME

A) Question de l'étude

B) Litterature relative à l'efficacité des méthodes créatives

C) Littérature relative aux interventions sur le pôle-enseignant

D) Question de l'étude intégrée à la littérature

E) Hypothèses

II- METHODES ET PROCEDES

III- INTERPRETATION DES RESULTATS ET CONCLUSION

IV- BIBLIOGRAPHIE

I- LE PROBLEME

A- Question de l'étude

Le but de cette expérimentation serait de monter un programme de méthodes créatives conçues spécifiquement pour les situations pédagogiques collégiales. Ce programme viserait chez les professeurs participants une augmentation de l'actualisation de certaines composantes de leur pensée et de leur personnalité créatrices.

Mettre sur pied un tel programme nous est apparu important à la suite de la prise de connaissance de la littérature relative aux effets positifs de diverses méthodes créatives sur leurs participants et de la littérature relative à l'aspect toujours plus nouveau et inédit des situations pédagogiques actuelles.

Et, les bases mêmes de la construction d'un programme de méthodes créatives appliquées spécifiquement aux situations pédagogiques collégiales seront les résultats de la recherche mettant en relation les diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur avec les diverses composantes du phénomène de la satisfaction de ses étudiants. Car ces résultats nous indiqueront quelles sont les composantes du premier phénomène qui corrèlent davantage avec le deuxième. Nous interprèterions ces résultats comme suit: les composantes qui corrèlent davantage seraient celles qui ont une plus grande influence sur le deuxième phénomène. Et, pour augmenter la satisfaction chez les étudiants, il faudrait songer à des techniques propres à provoquer l'actualisation de ces composantes de la pensée et de la personnalité créatrices ayant une corrélation plus forte.

Ainsi, il appert essentiel que les résultats de la première recherche seront les bases mêmes de la construction d'un programme de méthodes créatives conçues spécifiquement pour les situations pédagogiques collégiales. En ce sens que, fonction des composantes plus directement pertinentes avec PERPE, il faudra songer à

sélectionner et à exploiter certaines familles de stratégies qui existent précisément pour développer ou stimuler les composantes d'attitudes et d'aptitudes créatives ressorties lors de la première recherche de type exploratoire.

B- Littérature relative à l'efficacité des méthodes créatives

Cette littérature traite de l'efficacité des méthodes créatives sur l'actualisation du potentiel créateur ou plutôt sur le développement d'habiletés et d'attitudes propres à la pensée créative.

Depuis que Guilford a conclu que la pensée créative correspond à certains processus mentaux identifiés et qui peuvent être opérationnalisés et actualisés par des entraînements appropriés, plusieurs chercheurs ont tenté de construire des activités susceptibles de stimuler l'élément cognitif de la pensée créatrice et de développer des attitudes favorisant l'actualisation de cette pensée créatrice.

Bien des études ont démontré qu'il y a à la suite de stages du genre, une quantité accrue de production de pensée, une augmentation d'originalité et de rendement de fluidité.

Ainsi, les études menées par Parnes (1962), Rusch, Denny et Ines (1965), Torrance (1960), Owens (1962), Parnes et Meadow (1959), Carthedge et Krauser (1963), McFee (1964) indiquent que le développement des processus intellectuels inclus dans la pensée créatrice est facilité par un programme d'entraînement approprié. Ces programmes sont nombreux et variés et ont été construits dans des champs d'application divers, soit l'industrie, la publicité, l'éducation, etc. Ces programmes consistent essentiellement à instaurer des mises en situation qui correspondent à des stratégies qui ont pour fonction première de faciliter le développement d'habiletés et d'attitudes propres à l'éducabilité et à l'actualisation de la pensée créative.

C- Littérature relative à l'efficacité des interventions sur le pôle-enseignant dans le degré de satisfaction des étudiants

La littérature relative à l'efficacité des interventions sur le pôle-enseignant dans le degré de satisfaction des étudiants rejoint les attentes d'aptitudes et d'attitudes exprimées par les étudiants mais revêt un éclairage plus complexe. Cette littérature, relative aux récents problèmes pédagogiques, traite de plusieurs aspects mais semble insister davantage sur les interventions à mener directement sur le professeur. Car il semblerait que devant un contexte en perpétuelle évolution, devant des générations différentes presque d'année en année et devant des situations pédagogiques inédites, c'est l'habileté du professeur à composer avec toutes ces nouvelles réalités qui demeurent encore un facteur essentiel dans le phénomène de la satisfaction des étudiants.

Nous croyons donc déceler une exigence exprimée d'une façon plus complexe dans cette littérature: cette exigence qui demande aux professeurs une "adaptabilité" que certains auteurs qualifient de "créatrice".

D- Question de l'étude intégrée à la littérature

Il s'agit de savoir si ces méthodes créatives conçues spécialement pour les situations pédagogiques collégiales auraient un effet quelconque sur l'actualisation de la pensée et de la personnalité créatrices.

Ainsi, il s'agirait d'éprouver un mode interventionniste sur le pôle-enseignant. Ce mode interventionniste nous semble important si nous regardons la littérature sur la créativité qui nous permet de croire qu'à la suite d'entraînements appropriés, il est possible de stimuler l'élément cognitif de la pensée créatrice et de développer des attitudes favorisant l'actualisation de la personnalité créatrice.

Ce mode interventionniste nous semble également important si nous regardons la littérature relative à la satisfaction des étudiants qui veut

que le professeur se dépasse constamment en une adaptabilité créatrice devant un ensemble de situations pédagogiques majoritairement inédites.

Et, par conséquent, il s'agirait d'éprouver si ce mode-interventionniste provoque l'accélération des problèmes pédagogiques au collégial et surtout une augmentation du degré de satisfaction des étudiants avec toutes les conséquences positives que cet effet entraînerait à la fois chez les étudiants et chez le professeur lui-même.

E- Hypothèses

Le cadre de référence de notre étude semble nous permettre de prévoir qu'en respectant essentiellement d'une part les principes de base des entraînements spécifiques au développement de la créativité et d'autre part la matrice de la hiérarchie des composantes mise en lumière par les résultats de notre première recherche, nous pouvons construire un programme de méthodes créatives adaptées aux situations pédagogiques collégiales susceptibles de provoquer un effet positif sur l'actualisation de ces composantes de la créativité du professeur qui corrèlent davantage avec le degré de satisfaction de ses étudiants.

II- METHODES ET PROCEDES

Etant donné que ce projet d'expérimentation fait suite à une recherche antérieure non encore effectuée, sa stratégie opératoire, la collecte de ses données, ses instruments de mesure, son échantillon et le traitement de ses données ne seront déterminées qu'après la finalisation de la première recherche.

III- INTERPRETATION DES RESULTATS ET CONCLUSION

A l'issue de la participation aux méthodes créatives conçues spéciale-

ment pour le collégial, nous pourrons observer, chez le professeur-participant, l'un des trois résultats suivants.

Si nous observons un effet positif significatif sur l'actualisation de certaines composantes "déterminées" de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur, nous en conclurons qu'il semble que ces méthodes créatives spéciales s'avèrent un mode interventionniste efficace sur le pôle-enseignant. Nous pourrons donc interpréter qu'il semble que ces méthodes spéciales ont des effets directement positifs sur le degré de satisfaction des étudiants car notre recherche antérieure nous aurait fait observer précisément que l'actualisation de certaines composantes du potentiel créateur corrèle avec le degré de satisfaction des étudiants. Nous pourrions également conclure que ce mode interventionniste semble: 1. constituer une implication pédagogique pratique pour la formation ou le perfectionnement des maîtres du niveau collégial, 2. favoriser l'adaptation de l'enseignement collégial aux diverses conditions sociales, économiques et technologiques. Et nous pourrons donc interpréter qu'il semble que ce mode interventionniste provoque l'accélération des résolutions des problèmes pédagogiques collégiales et cela avec toutes les conséquences positives que cela entraînerait à la fois chez les étudiants et chez le professeur lui-même.

Si nous observons un effet négatif significatif sur l'actualisation de certaines composantes déterminées de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur, nous en conclurons que ces méthodes semblent s'avérer un mode interventionniste à exclure et qu'il sera alors nécessaire de songer à d'autres modes d'intervention susceptibles d'augmenter ces composantes du potentiel créateur du professeur qui corrèlent davantage avec le degré de satisfaction de ses étudiants.

Si nous observons un effet ou positif ou négatif mais non significatif, nous en conclurons que ces méthodes semblent s'avérer un mode interventionniste qu'il faut rendre plus complet et plus élaboré.

IV- BIBLIOGRAPHIE

Aubin, G. — La recherche en pédagogie
p. 16-31, Prospectives, vo. 6, no 1, Février 1970.

Cole, H. P. — Process curricula and creative development
The journal of Creative Behavior
vol. 3, no 4, Fall 1969, p. 243-259.

Guilford, J.P. — Factors that aid and hinder creativity
Teachers college recor., 1962, 63, 380-392.

Parnes and Harding — A source book for creative thinking
Scribner, N. Y. 1962.

Pelletier D. et Noiseux G. — Méthodes créatives appliquées aux activités d'orientation
Université Laval (F.s.é.) 1971.

Taba, H. — Problem identification dans
Research for curriculum improvment
Washington ASCD, 1957, Yearbook.

Taba H. — Teacher's Handbook for Elementary Social studies
Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishing Compant 1967.

Torrance, E.P. — Guiding creative talent
Prentice-Hall, N. J. 1962.

PARTIE II

CREATIVITE DU PROFESSEUR

ET

SATISFACTION DES ETUDIANTS

RAPPORT D'ETAPE

ET

CALENDRIER DES OPERATIONS A VENIR

Danielle Riverin-Simard
27 mars 1974

Document adressé au Service de Recherche et Expérimentation
du CEGEP de Sainte-Foy

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION..... 1

Difficultés rencontrées..... 2

1ère hypothèse de modification..... 3

2ième hypothèse de modification..... 5

3ième hypothèse de modification..... 7

4ième et dernière hypothèse de modification..... 9

Opérations à venir (calendrier)..... 10

CONCLUSION..... 13

INTRODUCTION

Les raisons qui ont empêché de mener à terme cette recherche dans les délais prévus relèvent des exigences de la rigueur scientifique et de l'état de la littérature sur le sujet.

Pour mieux expliquer ces raisons, nous indiquons ici le cheminement que nous avons effectué tout au long des sept derniers mois (mi-temps), et nous indiquons également les étapes prévues pour l'année 1974-1975. Ce cheminement témoigne également des diverses difficultés rencontrées et des mesures prises pour surmonter "scientifiquement" ces difficultés.

Difficultés rencontrées

Le calendrier des opérations établi pour l'année 1973-74 prévoyait que les mois de septembre et octobre seraient consacrés à l'élaboration du rationnel de la recherche. Cette phase, comme tout initié à la recherche le sait fort bien, en est une capitale; car c'est cette phase qui indique comment le sujet d'étude s'insère dans la littérature scientifique et par là indique si ce sujet doit être modifié sensiblement ou pas du tout selon le degré d'avancement de cette même littérature.

Dans la présente recherche, l'élaboration du rationnel commandait d'investiguer d'abord la littérature scientifique relative à la variable indépendante à savoir la créativité du professeur. Ainsi, il me fallait trouver une littérature me donnant des éléments éclairants sur l'identification opérationnelle d'un professeur créateur afin de pouvoir dire, à la lumière de ces éléments, s'il était possible d'observer expérimentalement une relation entre ce type de professeur et le degré de satisfaction qu'il provoque chez ses étudiants.

Nous avons, comme il se doit, consulter les divers index de recherches disponibles à l'Université Laval. Nous avons dépouillé les index suivants: Educational Index, Dissertation Abstract, Dissertation International Abstract, Psychological Abstract, Psychological Index, ERIC (manuels) et ERIC (réseau informatisé Ottawa-New-York). Et, d'après tous ces index, il ne semble absolument pas y avoir de littérature qui fournit des données empiriques sur le professeur créateur à savoir par exemple:

- quelles sont les valeurs éducatives partagées habituellement par les professeurs créateurs?

- quelle est la didactique utilisée le plus souvent par eux?
- quel est le genre de climat en classe qu'ils contribuent à instaurer?
- quel est le mode d'évaluation qu'ils recommandent?
- quel rôle veulent-ils tenir? un rôle d'animateur, de magistrat, de transmetteur, de connaissance ou quoi encore?
- quels sont les types de performances ou de stratégies pédagogiques qu'ils utilisent? etc..

Ainsi, toutes ces questions qui ne semblent nettement pas traitées dans la littérature seraient précisément celles qui sont essentielles et nécessaires à la présente recherche. Il y a bien, dans la littérature psycho-pédagogique de nombreuses recherches traitant des caractéristiques cognitives et attitudinales du professeur "idéal" et/ou du "bon enseignant" mais aucune recherche ne semble s'être penchée de façon spécifique sur les caractéristiques d'un professeur créateur. Il y a également bien des recherches indiquant les meilleures attitudes susceptibles de favoriser l'actualisation du potentiel créateur des étudiants, mais aucune étude ne semble faire état si ces attitudes idéales sont des attitudes typiques d'un professeur créateur.

1ère hypothèse de modification

Devant ce problème, nous avons tenté d'élaborer un rationnel à même une littérature moins directement pertinente. Nous nous sommes servie du modèle de l'intellect de Guilford, des traits caractéristiques des personnes créatrices, de la notion de satisfaction et des valeurs étudiantes et du mode de fonctionnement de la pensée évaluative. Ce rationnel respectait à peu près le plan suivant:

1.a. les gens créateurs ont telles caractéristiques cognitives et attitudinales;

1.b. les professeurs créateurs, étant des gens créateurs, auraient les mêmes caractéristiques cognitives et attitudinales;

1.c. les critères sur lesquels je peux me baser pour juger si une personne (ou si un professeur) est créative ou non sont tels et tels;

1.1.a. la satisfaction est jugée en fonction des valeurs partagées par les gens;

1.1.b. les valeurs éducatives des étudiants en général sont telles et telles (Clark et Trow);

1.1.c. les valeurs éducatives des étudiants québécois sont telles, telles. Ces valeurs éducatives sont opérationnalisées en des comportements pédagogiques tels et tels;

1.1.1. ayant d'une part certaines caractéristiques (attitudinales et cognitives) opérationnalisées des gens créateurs (Guilford).

Ayant d'autre part, certains comportements pédagogiques opérationnalisés préférés par les étudiants (PERPE).

L'on pourrait conclure, de par les recouvrements plus ou moins évidents entre les deux séries de caractéristiques opérationnalisées, qu'il y a des éléments me permettant de croire qu'il y a une relation entre le degré de créativité du professeur et le degré de satisfaction des étudiants.

Après avoir élaboré ce rationnel, nous nous sommes vite rendue compte qu'il n'était pas acceptable car non rigoureusement scientifique. En effet, ce rationnel comportait des fautes majeures car il faisait entre autre deux inférences non acceptables d'autant plus que ces inférences jouaient un rôle dans l'argumentation de base. En effet, tout d'abord ce rationnel inférait que des caractéristiques cognitives et attitudinales se traduisaient automatiquement en tels ou tels comportements. Et, ce principe n'est pas entièrement vrai, pas plus pour les caractéristiques cognitives et attitudinales des gens créateurs que des gens regroupés par un trait commun quelconque. Ensuite le rationnel inférait que tels et tels comportements effectués dans certains types particuliers de situation se retrouvent nécessairement dans une situation pédagogique. Cette inférence est non acceptable car l'observation d'un comportement dans une situation donnée ne respecte pas la loi linéaire du transfert intégral dans une autre situation même si le comportement est effectué par la même personne et que la similarité des stimuli est respectée.

2ième hypothèse de modification

Nous avons alors consulté nombre de personnes afin de détecter une autre démarche qui serait cette fois scientifiquement acceptable. Nous avons surtout rencontré à plusieurs reprises Denis Pelletier Dr. (Laval), Vincent Coulombe (directeur - recherche et expérimentation), Roger Cormier Dr. (PERPE) et Jean-Marc Loiselle (spécialiste à la documentation).

Tout au long de ces rencontres, nous avons songé à modifier notre projet à plusieurs reprises. Nous avons même élaboré quatre hypothèses. Les deux premières étant surtout du type exploratoire et la troisième du type corrélationnel et la dernière du type clinique.

a. Comportements pédagogiques

Quels sont les comportements et performances pédagogiques des professeurs créateurs?

b. Valeurs éducatives

Quelles sont les valeurs éducatives des professeurs créateurs?

c. Personnes créatrices

1. Les caractéristiques cognitives et attitudinales d'une personne créatrice sont telles et telles.
2. Les étudiants souhaitent que leur professeur soit des personnes ayant telles ou telles caractéristiques.
3. S'il y a beaucoup de points communs entre les deux séries de caractéristiques, il y a donc lieu de croire qu'il y a une relation entre le degré de potentiel créateur du professeur et le degré de satisfaction de ses étudiants.

d. Observation clinique

Nous aurions en un premier temps identifier (testing) certains professeurs hautement créatifs et d'autre "moindrement" créatifs. Nous aurions observé leurs comportements respectifs en classe selon les grilles d'évaluation de Flaunders ou autres. Et nous aurions comparé les deux séries de comportements sans pouvoir extrapoler les résultats étant donné le caractère clinique de la démarche.

Mais, après avoir envisagé et discuté respectivement ces quatre possibilités, nous avons trouvé un autre moyen de contourner la difficulté première, à savoir l'absence de littérature scientifique relative à la variable indépendante de l'étude.

3ième hypothèse de modification

Nous avons songé à une analyse de contenu mettant en relation, d'une part les comportements pédagogiques du professeur les plus valorisés par les étudiants et d'autre part les diverses habiletés composant la pensée créatrice.

Nous avons donc analysé en un premier temps, les attentes "4 et plus"; ces attentes ont été relevées des statistiques PERPE d'automne 70 et d'automne 72. Et, cette analyse de contenu était en quelque sorte une analyse conceptuelle sans aucune forme d'empirisme et de validation mais elle voulait vérifier si, pour répondre à telle ou telle attente des étudiants, le professeur devait manifester telle ou telle habileté créatrice cognitive.

Et, surtout, cette analyse de contenu offrait la possibilité de justifier, à elle seule, (si acceptée par cinq juges spécialistes) la formulation des hypothèses initiales de recherche peu importe l'absence de la littérature scientifique strictement pertinente. En d'autres termes, cette analyse de contenu, en respectant certaines exigences de procédés, pouvait servir de rationnel justifiant le sujet initial de la recherche.

Et, de fait, à la lumière de cette analyse de contenu, j'ai constaté qu'effectivement, il semble que pour répondre à certaines attentes "4 et plus" des étudiants, le professeur de niveau collégial devait faire montre de l'une ou l'autre des composantes de la pensée créatrice. Dans l'ensemble, les habiletés exigées sont par ordre d'importance, la flexibilité, l'élaboration, la synthèse, la sensibilité aux problèmes, la redéfinition, l'originalité, la pénétration, l'analyse, la fluidité.

A la suite de cette analyse conceptuelle, il me semblait pouvoir dire qu'il était justifié de songer à une relation positive significative entre le degré du potentiel créateur du professeur et la satisfaction des étudiants. Car, si pour répondre à certaines attentes, il semble que le professeur doit faire preuve de l'une ou l'autre habileté créatrice, il y a donc lieu de croire qu'il est possible d'observer empiriquement qu'un professeur créateur pourra le mieux satisfaire les attentes des étudiants.

A ce stade-ci (mars) nous étions alors à peu près assurée que nous pouvions procéder immédiatement au choix des instruments psychométriques et nous prévoyions être en mesure de commencer l'expérimentation dès mi-avril; car nous croyions avoir là, dans cette analyse de contenu enfin les bases du rationnel de notre recherche.

Mais une autre objection scientifique s'est présentée. Les attentes que nous avions analysées étaient de fait les plus valorisées par les étudiants mais n'étaient pas pour autant les plus significatives sur le score d'insatisfaction nette. Nous avons alors relevé des séries de tableaux statistiques comparatifs et nous avons remarqué que cette anomalie scientifique venait du fait qu'il y a des comportements pédagogiques à désirabilité différenciée. Ainsi, certains comportements pédagogiques identifiés par PERPE s'avèrent des comportements à désirabilité optimale d'autres à désirabilité plafonnée et d'autres à désirabilité médiane. Ainsi, les comportements pédagogiques les plus valorisés (attente de 4 et plus) par les étudiants s'avéraient, d'une façon presque parfaitement linéaire, des comportements à désirabilité maximale. C'est ainsi qu'en fonction de cette différenciation de la désirabilité des divers comportements pédagogiques identifiés par PERPE les attentes "4 et plus" ne sont pas nécessairement ceux qui jouent le plus sur le score total d'insatisfaction, donc les attentes de "4 et plus" ne sont pas nécessairement les plus significatives.

Ainsi, l'analyse de contenu des seuls item "4 et plus" ne peut se présenter comme un rationnel acceptable car ils ne peuvent justifier à eux seuls la formulation d'une hypothèse corrélationnelle prévoyant un lien entre la créativité du professeur et la satisfaction des étudiants.

4ième et dernière hypothèse de modification

Devant ce nouvel obstacle scientifique, nous ne pouvons songer tellement à d'autres alternatives que celle d'une analyse de contenu exhaustive. C'est-à-dire une analyse de contenu qui ne se limite pas aux attentes de "4 et plus" (environ une vingtaine de comportements pédagogiques identifiés) mais bien une analyse qui doit toucher l'ensemble soit les soixante et un item du test.

Et, seulement là, nous pourrons affirmer que cette analyse de contenu s'avère un cheminement scientifique acceptable et s'avère simultanément les bases d'un rationnel strictement adéquat et pertinent à mes questions originales de recherche. Autrement dit cette 4ième hypothèse de solution s'avère scientifiquement acceptable donc définitive.

Opérations à venir

Présentement (fin-mars), nous poursuivons cette analyse de contenu des soixante et un item; une quarantaine d'item restent encore à étudier. Nous croyons être en mesure de finaliser cette analyse vers mai 1974.

Après quoi nous aurons là les matériaux nécessaires pour la sélection d'instruments psychométriques. Nous procéderons à un choix de tests correspondant aux différentes habiletés de la pensée créatrice, habiletés qui seront identifiées par notre analyse de contenu. Une fois le choix des tests fait, nous verrons à leur traduction et à leur adaptation à la culture québécoise afin de s'assurer de leur validité scientifique (car il a été prouvé récemment que la simple traduction de tests américains ne suffit pas pour respecter la validité. Il faut en faire une adaptation à la population québécoise et calculer de nouvelles normes, selon le cas). Cette étape se verrait terminer vers juin 1974.

Juillet: vacances.

Il y aura ensuite deux stratifications d'échantillonnage, l'une pour le pré-test et l'autre pour la population entière de l'expérimentation proprement dite. Ces stratifications, selon un mode statistique préalablement établi, se feront en août 1974.

Le contact avec les professeurs sujets se fera en septembre 1974. Il faudra alors les motiver à participer à l'expérimentation, leur expliquer le pourquoi de la recherche, leur donner les pré-instructions nécessaires à la passation des tests psychométriques sur la pensée créative et sur la façon de motiver les étudiants à faire passer l'u-

ne ou l'autre forme du test PERPE.

L'expérimentation ou les sessions d'examens en ce qui concerne les tests d'habiletés créatrices se feront les mois de septembre-octobre 1974. Ces sessions demanderont environ 1.30 heure-2.00 heures pour la passation individuelle ou la passation par petits groupes de 2 ou 3 (car l'on s'imagine mal que cinquante professeurs pourront ou accepteront de faire une séance de testing en commun).

Il y aura ensuite cueillette des données. L'on procédera à la correction de tests et à l'organisation des résultats afin de préparer les données pour les calculs statistiques informatisés. Cette phase se ferait en novembre et décembre 1974.

Après quoi, l'on procédera au choix des calculs statistiques les plus appropriés qui répondront le mieux à nos hypothèses de départ. L'on verra ensuite à contacter des spécialistes en informatique pour que le traitement des données soit terminé les mois de janvier et début de février 1975 au plus tard.

Un premier déblaiement d'interprétation se fera en février 1975 également.

A la lumière de ce premier dépouillement, il y aurait un raffinement du traitement des données fonction des divers types d'interrelation qui suggèreront le premier panier de résultats. Ce raffinement permettra également d'expliquer différemment mes résultats ou de reformuler des hypothèses supplémentaires pour mieux analyser ces mêmes résultats. Cette phase du raffinement du traitement des données se ferait en mars 1975.

L'interprétation définitive, à la lumière des récents traitements des données, se ferait en avril 1975.

La rédaction d'un premier manuscript du rapport de recherche se ferait les mois de mai et juin 1975.

Juillet 1975: vacances.

A la suite des suggestions de modifications que les consultants officiels (i.e. Vincent Coulombe, Cegep de Sainte-Foy et Denis Pelletier, Laval) feront sur le premier manuscript, il y aurait rédaction finale du rapport d'expérimentation en août 1975 ainsi qu'un article-synthèse pour fins de publication dans un périodique comme Prospectives ou autre.

CONCLUSION

Le relevé du cheminement exploratoire (1) que nous avons réalisé durant les sept derniers mois (mi-temps) permet de constater comment le projet de recherche intitulé "Créativité du professeur et satisfaction des étudiants" n'a pu respecter le calendrier prévu pour l'année 1973-74.

C'est également en vertu des caractéristiques de ce cheminement que nous prévoyons avoir besoin, pour mener à terme cette recherche (dont l'utilité sur les plans apprentissage et perfectionnement pédagogique a déjà été démontrée dans les documents remis en H-73) d'une reconduction de la subvention pour l'année scolaire 1974-75.

(1) Ce cheminement s'est évidemment accompagné de certains documents que nous retrouverons en annexe.

ANNEXES

Les documents qui ont accompagné le cheminement exploratoire seront présentés en ordre chronologique. Il y aura successivement:

- Critique du test PERPE (Annexe I)
- Rationnel: édition préliminaire (Annexe II)
- Questions relatives au sujet de recherche (Annexe III)
- Valeurs éducatives des étudiants de niveau collégial (Annexe IV)
- Résumé des valeurs éducatives (Annexe V)
- Analyse du contenu (1ère partie) (Annexe VI)
- Série de tableaux statistiques (Annexe VII)
- Lettres-témoins du cheminement (Annexe VIII)
- Analyse du contenu (2ième partie) (Annexe IX)
- Définitions opérationnelles (Choix des tests) (Annexe X)

ANNEXE 1

PERPE

CRITIQUE

Danielle Riverin-Simard
Octobre 1973

A. QU'EST-CE QUE PERPE

PERPE est un instrument québécois conçu expressément pour mesurer la Perception des étudiants de la relation professeurs-étudiants au niveau collégial. Et en mesurant cette perception apparaît le taux d'insatisfaction des étudiants vis-à-vis les situations pédagogiques vécues.

Les auteurs PERPE, à la lumière de nombreuses recherches antérieures et surtout de données empiriques directement tirées des étudiants de collège ont tenté de cerner cette notion complexe de satisfaction. Ils ont tout d'abord tenté de déterminer la notion d'idéal théorique pédagogique des étudiants du collégial vis-à-vis leurs professeurs pour enfin déterminer la notion de satisfaction qui est reconnue comme étant la différence entre les attentes (idéal théorique) et les réalités.

Dans le test PERPE, l'idéal pédagogique théorique est exprimé en dimensions définies opérationnellement. Ainsi il semblerait que les étudiants exigent de leurs professeurs plusieurs points. En voici quelques-uns:une bonne restructuration de la situation d'apprentissage, une bonne organisation de la matière et des techniques d'évaluation académique, de la versatilité, une bonne capacité d'attirer et de retenir l'attention, de l'aptitude à tenir compte des besoins et limites des étudiants, une grande capacité de magnétisme, d'altérocentrisme et de disponibilité, une utilisation maximale de son temps en classe, un cours visant strictement l'essentiel, une capacité d'accorder de l'importance à la reformulation personnelle du cours par les étudiants, une bonne organisation interne de son cours, une approche pédagogique adéquate, une capacité de se dégager de son texte, une

.../2

bonne utilisation du matériel didactique, une variété dans l'approche pédagogique, une capacité de faire des digressions désirables, une capacité d'être intellectuellement stimulant, une bonne aptitude à clarifier, une belle utilisation de l'humour comme outil pédagogique, une capacité d'être très présent à sa classe, une culture générale très vaste, une capacité de jugement nuancé et l'application d'objectivité et de justice.

La description complète de l'idéal pédagogique théorique serait trop onéreuse ici mais ce qu'il faut retenir est que cet idéal, même validé, semble inclure une philosophie éducative implicite, assez déterminée. Nous indiquerons dans les pages ultérieures comment nous identifions cette philosophie éducative qui semble avoir inspiré la construction du test PERPE.

Pour l'instant, nous aimerions nous préoccuper davantage du phénomène "perception" de la relation ou satisfaction: phénomène qui semble l'axe central du test PERPE.

Nous sommes d'accord avec les auteurs du test PERPE que la satisfaction est la superposition des réalités et des attentes; d'ailleurs, cette notion de satisfaction est fondamentale à toute théorie psychologique en ce sens qu'elle exprime la coincidence entre un apport extérieur (réalité, expérience) à la personne et une représentation interne (désir, concept de soi) qui lui sert d'étalon.

Mais il semble qu'avant même d'avancer ce principe, il faut étudier le processus cognitif ou le mode de pensée auquel fait appel le test PERPE. C'est-à-dire que nous croyons nécessaire d'investiguer sur le processus mental qui entre en action lorsque l'étudiant qui répond au test PERPE, ou lorsque l'étudiant juge ou évalue la différence entre la réalité vécue et les attentes avant même de déterminer la notion de satisfaction relative.

.../3

Nous croyons que PERPE a insisté longuement sur les divers facteurs affectant la satisfaction des étudiants mais que les auteurs du test n'ont jamais (ou du moins ont fait très peu mention) investigué sur le processus cognitif qui entre en opération lorsque les étudiants passent le test. Et à notre avis la connaissance de ce processus cognitif, ainsi que de son mode de fonctionnement aurait permis à PERPE de s'avérer un instrument davantage raffiné sans être pour autant complexe. Si l'on se réfère à la vaste littérature relative au schéma opératoire de l'intellect, le processus cognitif qui entre en action lors de la passation du test PERPE serait essentiellement le mode de pensée évaluative. Et cette pensée évaluative se définit, selon Guilford (1971, p. 190) comme étant essentiellement un processus où différents items sont comparés selon des critères logiques d'identité et de cohérence ou selon des critères "expérienciels" qui sont essentiellement des valeurs.

De par cette définition, généralement acceptée par les auteurs spécialistes, il semble évident que la pensée évaluative fonctionnera d'une manière d'autant plus perfectionnée que les critères qu'elle utilisera seront adéquats et exhaustifs.

C'est ainsi qu'en connaissant un peu le mode de fonctionnement de la pensée évaluative, nous croyons que le jugement que les étudiants effectuent lors de la passation du test sera d'autant révélateur de la perception des situations pédagogiques vécues que les critères qui leur sont soumis (ici en l'occurence les divers items du test) seront adéquats et exhaustifs de la "relation professeurs-étudiants".

C'est ainsi que tout en reconnaissant l'effort d'épuration statistique relatif à la détermination de l'idéal théorique pédagogique exprimé par les étudiants, nous nous permettons de douter du caractère

essentiellement adéquat et exhaustif des critères d'évaluation soumis et par là de douter de l'application universellement vraie et reconnue de l'instrument pédagogique qu'est PERPE.

B. PHILOSOPHIE EDUCATIVE DE PERPE

A la suite d'une brève analyse de contenu, nous avons tenté de cerner la philosophie éducative implicite ou sous-jascente à l'instrument PERPE.

Si nous empruntons à Gabaude sa nomenclature des différentes philosophies éducatives existantes, nous aurions tendance à classer le test PERPE, comme relevant à la fois du courant traditionnel rénové, du courant puérocentrique et du courant technocentrique. Nous croyons que le test PERPE rejoint ces divers courants pédagogiques d'une façon plus ou moins accusée.

Ainsi nous croyons que le test PERPE rejoint la pédagogie technocentrique en ce sens qu'il contient un certain nombre d'items faisant appel à la transmission d'informations à un être humain. Il est évident que PERPE ne vise pas à l'amélioration de l'acte de transmission en soi mais bien à une stimulation de l'auto-critique de cet acte afin que le professeur propose à l'étudiant des situations lui permettant d'effectuer des opérations déterminées.

Il va de soi que même si PERPE ne vise pas essentiellement au perfectionnement de l'acte de la transmission en soi, il n'en reste pas moins, par la présence d'un certain nombre d'items, que cet acte s'avère important aux yeux de ses auteurs. C'est pourquoi nous croyons

que les auteurs PERPE partagent en partie, le système de valeurs éducatives typique au courant pédagogique technocentrique.

Nous croyons également que PERPE se rapproche du courant puérocentrique en ce sens que dans ce dernier courant, il y a, entre autres préoccupations, celle de cerner les besoins de l'"éduqué" ou de l'"enseigné" afin de mieux y répondre.

Ainsi nous croyons que PERPE est nettement préoccupé des besoins des étudiants car il est construit essentiellement dans le but de connaître la perception par les étudiants de la relation professeur-étudiants. PERPE origine précisément des données empiriques formulées par des étudiants; il semble donc y avoir un souci exclusif de démontrer, de manifester d'une manière plus systématique et plus scientifique aux "éducateurs" les besoins, les aspirations, l'évaluation des situations pédagogiques vécues, et les attentes des étudiants.

Tout en reconnaissant que PERPE s'apparente au mouvement puérocentrique en ce sens qu'il suggère une auto-critique aux professeurs afin de mieux répondre aux besoins des étudiants, nous croyons qu'il est d'autant plus "puérocentrique" qu'il a des effets heureux (quoique minimes et à court terme) mais, des effets heureux chez les étudiants qui passent le test.

Ces effets heureux sont rarement soulignés et même s'ils ne sont que de l'ordre des effets accidentels nous tenons à les signaler rapidement.

PERPE fait prendre conscience aux étudiants de l'importance qu'ils ont ou qu'ils doivent avoir sur la détermination de l'acte pédagogique. Et cette prise de conscience peut avoir de nombreuses

répercussions positives, chez ces étudiants, en termes d'une plus grande sécurité, d'un sentiment moins grand d'aliénation, de dépersonnalisation, un espoir d'une plus grande croyance d'un dialogue possible entre eux et les responsables pédagogiques en ayant en main un document à la base pouvant servir d'amorce à la discussion.

Ainsi la passation du test PERPE peut permettre aux étudiants de prendre conscience non seulement de leurs devoirs mais de leurs droits à une vie pédagogique davantage adaptée à leurs caractéristiques tant intellectuelles, culturelles qu'émotives.

PERPE offre également un autre éffet heureux en ce sens qu'il s'avère un exercice d'apprentissage en vue d'une utilisation plus systématique de la pensée critique. Car, en répondant au test PERPE, les étudiants sont amenés d'une part à confronter (ou du moins à prendre conscience) de la distance entre la réalité pédagogique vécue et leurs attentes implicites sous-jascentes; et d'autre part, les étudiants sont amenés à apprendre un vocabulaire typiquement pédagogique et à saisir divers concepts éducatifs spécifiques.

Ainsi à notre avis, PERPE offre aux étudiants un exercice de perfectionnement, de leur mode de pensée critique et l'apprentissage d'un vocabulaire "spécialisé" permettant une meilleure utilisation de ce mode de pensée.

Evidemment la passation du test n'est qu'un exercice isolé de l'apprentissage de l'utilisation de la pensée critique mais il pourrait permettre aux étudiants à être un peu plus habilités à verbaliser leurs reproches ou litiges, surtout lors des assemblées générales de contestation ou lors de la composition d'un article de journal.

Après cette brève digression du côté de certains effets positifs accidentels et à court terme du test PERPE, nous continuons l'identification de la philosophie éducative sous-jascente à ce test PERPE à l'aide de la nomenclature de Gabaude.

Ainsi nous croyons que, même si le test PERPE s'apparente à la philosophie éducative technocentrique et puérocentrique, nous croyons que c'est surtout au courant traditionnel rénové que PERPE semble s'associer davantage.

En ce sens que nous croyons que PERPE aide les professeurs par l'auto-critique que les résultats provoquent, à faire peau neuve dans leur rôle d'enseignant sans provoquer un début de modification des mentalités pédagogiques comme tel. Ainsi nous croyons que PERPE peut stimuler le professeur à mieux encadrer sa matière, à être davantage empathique, versatile, carismatique, disponible, à être mieux en mesure de créer un climat favorable au travail intellectuel. Mais cette forme d'intervention ou d'auto-critique nous semble relevant plus strictement de l'ordre des moyens afin que les professeurs réussissent à devenir d'excellents traditionnalistes rénovés.

En d'autres mots, l'auto-critique provoquée par PERPE incite le professeur à se situer davantage dans la pédagogie centrée sur la connaissance à livrer plutôt que sur les modes de développement intellectuel à instaurer. Il nous semble que l'auto-critique aide le professeur à savoir comment, par quels moyens, devenir un bon praticien traditionnaliste rénové et surtout comment faire accepter d'une façon plus orthodoxe, plus diplomatique et apparemment auto-gestionnaire cette mentalité pédagogique spécifique. C'est pourquoi nous croyons que PERPE se situe davantage dans ce courant traditionnel rénové selon la terminologie de Gabaude. Il va sans dire que ce courant, qui semble inspiré

nombre de praticiens encore à l'heure actuelle, rejoint le système de valeurs des essentialistes qui se voient souvent et on dit de plus en plus, contester par les tenants des valeurs existentialistes.

Ainsi nous croyons que PERPE favorise l'auto-critique des moyens pour devenir un meilleur traditionnaliste, i.e. stimule le perfectionnement des professeurs dans l'utilisation des techniques nouvelles (tant par les moyens audio-visuels que par une meilleure interrelation professeurs-étudiants), dans un but apparent de s'instaurer en un meilleur émetteur de la connaissance.

Nous ne croyons pas que PERPE favorise l'auto-critique de la mentalité éducative du professeur, en ce sens qu'elle ne permet pas à ces derniers de pouvoir se situer dans l'univers de l'éducation, d'identifier le système de valeurs que chacun, d'une manière idiosyncratique, véhicule. L'auto-critique donne très peu d'information sur le système de valeurs éducatives que les étudiants voudraient voir vivre par leurs professeurs.

Malgré le fait que nous avons tendance à classer PERPE parmi les courants traditionnels rénovés, nous croyons que par son allégeance (faible mais existante) au courant puérocentrique, il peut amorcer, à long ou à court terme, un mouvement vers la pédagogie institutionnelle tel que définie par Lobrot.

Car nous croyons que PERPE, en se centrant sur les aspirations (ou sur une partie des aspirations) des étudiants et en informant leur degré de satisfaction vis-à-vis les situations pédagogiques vécues peut provoquer un mouvement qui ferait peu à peu modifier les institutions actuelles pour en créer de nouvelles, fondées sur l'autogestion.

Ainsi nous croyons que, même si PERPE, favorise les professeurs à devenir de meilleurs praticiens traditionnalistes rénovés, nous croyons que PERPE, en faisant s'interroger davantage sur les attentes des étudiants (même si les items sur lesquels les étudiants jugent leurs attentes sont limités à une mentalité éducative particulière), provoque par là un dialogue plus intense, plus réflexif, plus authentique entre professeurs et étudiants, et stimule par là, indirectement, mais stimule quand même un mouvement global centré sur l'étudiant, centré sur les caractéristiques propres de la gente étudiante, sur un plan nettement plus personnalisé parce que nettement plus articulé.

C'est ainsi que nous croyons que, à long ou à court terme, l'auto-critique provoquée par PERPE offre des promesses de faire déboucher sur l'instauration de systèmes éducatifs davantage apparentés à l'auto-gestion et par là davantage apparentés à la pédagogie institutionnelle de Lobrot.

En situant PERPE surtout dans le courant traditionnel rénové, et à la fois puisant du courant technocentrique et puérocentrique il se peut que nous rejoignons sensiblement l'observation qu'a fait Jacques Lamontagne à la suite d'une étude scientifique sur les valeurs éducatives des professeurs du Cegep et les valeurs éducatives de PERPE. Dans cette étude, Jacques Lamontagne croit que PERPE se situe essentiellement dans une conception pédagogique "mécaniste" et qu'il n'emprunte rien à la conception pédagogique "organismique".

Là, où nous nous dissocions de l'observation de Lamontagne même si cette dernière observation est basée sur des constats systématiques et statistiquement valides est que cette observation soit trop simpliste, trop radicale, trop "grossière" parce que apparemment basée sur les six sections du test et non sur les soixante-et-un items du test.

.../10

A notre avis, Lamontagne aurait dû faire une analyse de contenu exhaustive plutôt que de se baser sur des sections arbitrairement bâties. Car, les auteurs PERPE, ont précisement mentionné dans un article (composé par Marie Chabot), que la classification des items en six sections a fait l'objet d'une longue discussion et de compromis, que cette classification sera toujours arbitraire et surtout que cette classification pourrait être rebâtie en autant de modalités diverses qu'il y a de philosophies éducatives existantes.

C'est pourquoi tout en étant sensiblement d'accord avec les observations de Lamontagne nous demeurons tout de même très sceptique vis-à-vis ses conclusions.

C. RATIONNEL DE PERPE

Nous croyons que l'une des principales critiques que l'on puisse formuler au sujet de PERPE est l'absence d'un rationnel explicite i.e. l'absence de la formulation d'une philosophie éducative, d'une vie pédagogique idéale, de la notion de "bon" professeur, des objectifs ultimes d'un collège etc...

Les auteurs du test PERPE ne semblent pas vouloir se situer eux-mêmes dans le grand univers de la littérature éducative conceptuelle théorique; ils semblent préférer miser sur une position essentiellement empirique un peu comme si cette position éliminait "ipso facto" la possibilité d'ingérence d'une théorie éducative particulière privilégiée qui serait par conséquence limitative. Ainsi nous croyons

que les auteurs PERPE, en ne conceptualisant pas le rationnel de base de la construction de leur instrument peuvent mal comparer leur philosophie éducative sous-jascente aux divers courants pédagogiques tant traditionnelles, qu'actuelles ou futuristes.

Nous sommes d'accord avec les auteurs PERPE d'avoir voulu se baser sur des notions empiriques pour la construction du test; mais ce n'est pas parce que le point de départ ou même la base essentielle d'un instrument est empirique qu'il s'avère impossible de critiquer théoriquement ces données empiriques. Ainsi nous croyons que les données théoriques auraient précisément permis à PERPE (en un deuxième temps, après avoir cueilli et épuré statistiquement les données empiriques) d'identifier la philosophie et les valeurs éducatives sous-jascentes à ces données empiriques ainsi que les objectifs ultimes visés qui s'en dégagent. Ces données théoriques auraient donc permis à PERPE d'identifier leur position éducative privilégiée.

En l'absence d'un rationnel, les auteurs laissent croire qu'ils jouent à la politique de l'autruche en ce sens qu'ils n'explicitent pas leur conception pédagogique privilégiée et paradoxalement se sentent en mesure de se présenter comme pouvant se revêtir d'un caractère universel ou du moins d'une identification ou d'une nomination éclétique

En l'absence d'un rationnel, et en se justifiant d'avoir utilisé une méthodologie essentiellement empirique, les auteurs de PERPE laissent croire qu'ils s'illusionnent de n'être impliqués dans aucun courant pédagogique particulier et de ne pouvoir être classés par aucune nomenclature éducative existante.

Nous croyons que PERPE aurait énormément gagné à faire une critique réflexive non seulement de ses divers procédés expérimentaux mais surtout de sa position théorique éducative particulière. Ainsi les auteurs PERPE se seraient peut-être rendus plus rapidement compte que même les données empiriques tirées chez les étudiants étaient identifiables à un courant pédagogique particulier (ou à plusieurs courants pédagogiques d'une manière plus ou moins directement pertinente) car ces mêmes données empiriques étaient tirées de personnes qui véhiculaient certaines attentes particulières vis-à-vis l'école, des personnes qui avaient donc un système de valeurs éducatives particulier, même si ces valeurs étaient parfois (au début du moins, avant l'épuration statistique) mal verbalisées et mal articulées.

Autrement dit, nous croyons que des données empiriques ont toujours une couleur (ici, une couleur éducative), qui n'est pas nécessairement partagée par toute la gente étudiante de tous les temps.

Ainsi, grâce à un rationnel, nous croyons que les auteurs de PERPE auraient pu prendre conscience que les données empiriques recueillies reflètaient un système de valeurs particulier et que, pour remédier à la situation ou pour rendre l'instrument d'une utilité plus universelle et moins temporelle, les auteurs auraient dû aller cueillir des données empiriques à partir d'un échantillonnage beaucoup plus diversifié, s'étendant aux quatre coins de la province et allant même au-delà des limites provinciales et nationales.

Et, nous croyons que, pour cueillir des données empiriques davantage généralisables, (peut-on dire davantage universelles), il faut utiliser des instruments de diagnostic qui peuvent classifier

les différents systèmes de valeurs éducatives véhiculées par les différents étudiants qui ont contribué à élaborer des données empiriques. Ainsi PERPE aurait pu se construire à partir de données empiriques reflétant davantage l'ensemble des diverses conceptions éducatives vécues par différents étudiants venant de divers milieux.

De plus nous croyons, que pour obtenir des données empiriques davantage généralisées, il faut non seulement tenir compte des diverses valeurs éducatives partagées par les étudiants dans le temps mais également le sens de l'évolution de ces valeurs éducatives étudiantes. Ainsi, nous croyons que PERPE ne devrait pas se limiter de demander aux étudiants de juger la réalité vécue mais également d'imaginer une nouvelle forme de vie pédagogique plus adaptée, de définir un idéal de vie pédagogique futuriste ou même purement fictif.

Nous croyons que en tenant compte de cette suggestion PERPE ne pourrait jamais s'avérer un retard historique pour les étudiants. Nous utilisons les termes "retard historique possible que par rapport aux étudiants" et non par rapport aux professeurs, car nous voulons faire référence ici à une observation de Lamontagne sur le test PERPE qui fait mention précisément que PERPE accuse un retard historique aux professeurs.

Nous croyons que de par la nature même du test PERPE, il est impossible en soi que ce test soit ou prospectif ou rétrospectif en regard de la philosophie éducative partagée par les professeurs. Car ce test fait strictement appel, (et c'est là son grand apport positif) aux attentes des étudiants et non aux attentes des professeurs. Ce test fait strictement appel aux valeurs éducatives des étudiants et non à celles des professeurs.

Donc, pour ne pas être accusé de retard historique, nous croyons que PERPE doit modifier ses données empiriques en tenant compte des valeurs éducatives non seulement rétrospectives mais prospectives des étudiants. Mais contrairement à Lamontagne, nous ne croyons pas que, pour demeurer toujours d'actualité et surtout pour s'avérer d'une qualité préventive, PERPE doive tenir compte des valeurs prospectives des professeurs, pas plus de l'idéal pédagogique vers lequel ils tendent.

Ainsi, nous croyons que Lamontagne a utilisé des prémisses non pertinentes pour accuser PERPE de retard historique. Car si nous reprenons l'argumentation de Lamontagne, elle pourrait se résumer ainsi: PERPE se classe parmi les conceptions mécanistes de l'éducation. Or, 68% des professeurs tendent vers les conceptions organismiques de l'éducation. Donc, PERPE s'avère un retard historique par rapport aux professeurs qui l'utilisent.

Nous croyons que pour arriver à cette conclusion, la deuxième prémisse aurait dû être la suivante: "Or, n% des étudiants tendent vers un système de valeurs éducatives organismiques".

Et, précisément Lamontagne, dans son étude scientifique, n'est pas allé mesurer les attentes des étudiants, donc ne peut se permettre de classer ces attentes dans une ou l'autre conception pédagogique et ne peut enfin utiliser son argumentation pour en arriver à conclure que PERPE accuse un retard historique.

Nous avons tenu ici à souligner une remarque de Lamontagne parce que nous l'avions jugée très pertinente à la suggestion que nous formulons à l'intention des auteurs PERPE: ajouter un questionnaire,

des items prospectifs allant chercher la tendance ou le sens de l'évolution des valeurs éducatives chez les étudiants. Car, à notre avis, l'éclairage que pourrait alors apporter PERPE sur le sens de l'évolution des valeurs éducatives étudiantes pourrait être d'une utilité sans borne, non seulement aux professeurs, mais à tout éducateur, surtout à tout "penseur" de l'éducation.

En tenant compte de ces remarques et en tenant compte de nombreuses autres suggestions faites par des critiques, le test PERPE aurait pu utiliser des données empiriques permettant non seulement une auto-critique de l'ordre des moyens (comme nous l'avons signalé dans les pages précédentes) mais de l'ordre des fins éducatives.

Enfin, ce que nous voulons souligné est que l'absence d'un rationnel, au lieu de rendre le test PERPE d'une utilité plus généralisable, a limité ses nombreuses exploitations possibles et a semblé s'avérer vulnérable aux critiques et par là, n'a pas eu le grand impact que nous qualifierions de révolutionnaire positif qu'aurait pu avoir cet instrument sur l'ensemble de la problématique collégiale québécoise; problématique d'une brûlante actualité et d'une implication fortement socio-politico-économique pour la future décennie en perpétuelle changement.

BIBLIOGRAPHIE

BIERI, J. (autres) — The Nature Of Cognitive Structures
Thought and Personality
Ed. Warr P.B. 1970.

CHABOT, M. — La validité du test PERPE
Texte B-440 Document 0570-02.

CRAMFORD, C.D. — Critical Thinking and Personal Values in a Listening Situation
Diss. Abstract 1959, 19, 1845.

DE COSTER S. et HOTGOT F. — La sociologie de l'éducation
Ed. de l'Institut de Sociologie, Bruxelles 1970

POUCHER, R. — La satisfaction des étudiants: une composante importante de l'apprentissage
Prospectives Vol 8, no 2, mars 1972.

GABAUDE, J.M. — La pédagogie contemporaine
Privat (Ed.) 1972

GAGNE, F. — Qu'est-ce que le projet PERPE
Texte A-100, Document 1160-02.

GAGNE, F. CHABOT, M. — PERPE: une conception neuve du perfectionnement pédagogique, p 160-182
Prospectives vol 6, no 3, juin 1970.

GAGNE, R.M. — Human Problem Solving: Internal and External Events.
Research, Method and Theory
N.Y. Wiley 1966

GUILFORD, J.P. HOEPFNER. — The Analysis Of Intelligence
Mc Graw Hill Book Company 1971.

LAMONTAGNE, J. PARIZEAU, C.P. THERRIEN, R. — Le test PERPE et les valeurs éducatives des professeurs et des étudiants dans les CEGEP.
Août 1973.

LOBROT, M. — La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion.
Coll. Hommes et Organisations
Gauthier-Villars, Paris 1972.

ANNEXE 11

RATIONNEL

(édition préliminaire)

Danielle Riverin-Simard
Octobre 1973.

TABLE DES MATIERES

pages

I - L E P R O B L E M E

A. QUESTION DE L'ETUDE 1

B. LITTERATURE RELATIVE A LA CREATIVITE 1

1. Littérature relative à la nature de la pensée créatrice 1

2. Littérature relative au fonctionnement intellectuel des gens hautement créatifs 3

3. Littérature relative à certains traits d'attitudes de la personnalité créatrice 5

4. Littérature relative au professeur créatif 9

5. Littérature relative aux critères de créativité 10

C. LITTERATURE RELATIVE A LA NOTION DE SATISFACTION DES ETUDIANTS 25

1. Littérature relative à la notion de satisfaction 25

2. Littérature relative aux valeurs éducatives des étudiants 32

2a. Critique de la littérature 37

2b. Valeurs éducatives des étudiants québécois 39

D. QUESTION DE L'ETUDE INTEGREE A LA LITTERATURE 52

E. HYPOTHESES OU QUESTIONS DE L'ETUDE 55

BIBLIOGRAPHIE 58

I- LE PROBLEME

A) QUESTION DE L'ETUDE

Le but de la présente recherche est de savoir s'il y a une relation entre les diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices de l'enseignant du collégial et le degré de satisfaction de ses étudiants.

Cette question nous est apparue importante à la suite de la prise de connaissance, d'une part de la littérature relative à la nature de la pensée et de la personnalité créatrices et au fonctionnement intellectuel des gens hautement créatifs et d'autre part de la littérature relative à la notion de satisfaction des étudiants du collégial qui est basée essentiellement sur l'idéal théorique pédagogique des étudiants vis-à-vis leurs professeurs.

B) LITTERATURE RELATIVE A LA CREATIVITE

1. Littérature relative à la nature de la pensée créatrice

La littérature relative à la nature de la pensée créatrice cite surtout les chercheurs suivants: Torrance, Wertheimer, Eyring, Getzels et Jackson, Mednick et Hallman, Guilford, etc. Mais c'est surtout à ce dernier auteur, Guilford, que nous devons l'essentiel des notions opérationnalisées touchant la créativité.

Cet auteur, s'étant basé sur de nombreuses recherches antérieures, considérait hypothétiquement que la pensée créative était l'une des activités intellectuelles. Il a ainsi débuté ses recherches dans le but de déterminer la structure complète de l'intellect avant d'y retrouver des composantes faisant partie d'une manière plus directe de la pensée créative proprement dite.

C'est ainsi que Guilford en est arrivé à une représentation de la structure de l'intellect en un modèle cubique. Ce modèle cubique, bien connu dans la littérature, traitent des processus mentaux, et comprend d'abord les contenus (i.e. contenu figural, symbolique, sémantique, comportemental); ce modèle comprend également les opéra-

tions (i.e. la cognition, la mémoire, la production divergente, la production convergente et l'évaluation); et enfin ce modèle cubique comporte les produits (les unités, les classes, les relations, les systèmes, les transformations et les implications).

Dans cette liste, il y a 3 terme nécessaires à préciser afin de mieux comprendre la définition ultérieure de la pensée créatrice de Guilford.

a- Dans la pensée convergente, il y a généralement une conclusion ou une réponse qui est considérée comme unique et la pensée est canalisée ou contrôlée en direction de cette réponse.

b- Dans la pensée divergente, à partir d'un stimulus unique, il y a plusieurs conclusions ou réponses différentes qui peuvent être produites et être autant de solutions satisfaisantes.

c- La cinquième classe d'opérations consiste en l'évaluation des conclusions ou autres réponses provenant d'une information donnée, en une décision à savoir si ces conclusions ou autres réponses sont correctes, applicables, adéquates, etc.

Après cette représentation de la structure complète de l'intellectuel, Guilford effectua encore de nombreuses recherches pour déterminer les composantes touchant plus directement la pensée créative. A la fin de ces recherches, Guilford en conclut qu'il y a plusieurs processus mentaux qui sont mis à contribution dans la pensée créative:

a- Il y a la sensibilité aux problèmes, i.e. la capacité de saisir les lacunes, les contradictions, les incohérences d'une situation donnée.

b- Il y a la fluidité de pensée , de mots, d'associations, d'expressions, i.e. la fertilité ou le plus grand nombre possible de réponses produites.

c- Il y a la flexibilité, i.e. le plus grand nombre de catégories

différentes dans lesquelles se classent les réponses du sujet.

d- Il y a l'originalité à savoir l'unicité, l'exclusivité, les utilisations inhabituelles en rapport avec une population donnée.

e- Il y a l'élaboration i.e. la capacité de poursuivre ses idées, de juger des difficultés, de concrétiser ou de mettre en pratique une idée originale.

f- Il y a la redéfinition, facteur encore à l'état d'hypothèse qui consiste en une habileté à annuler de vieilles interprétations d'objets familiers et à en utiliser des nouvelles, plus adéquates (cité dans Anderson, p. 148).

Ainsi, après avoir déterminé une structure complète de l'intellect et après avoir identifié les processus mentaux de la pensée créative, Guilford en conclut que la pensée créatrice trouve des places logiques à l'intérieur de cette structure. Les facteurs de fluidité, de flexibilité et d'originalité se situent dans l'opération "pensée divergente". Le facteur "sensibilité aux problèmes" se situe dans l'opération évaluation. Le facteur "redéfinition" se situe dans l'opération "pensée convergente".

Et Guilford en conclut que la pensée créatrice correspondait à certains processus mentaux identifiés et qui peuvent être opérationnalisés.

Ainsi, en puisant dans la source principale de la littérature relative à la pensée créatrice, nous pouvons en déduire que cette dernière relève de processus mentaux identifiés faisant partie intégrante de la structure de l'intellect. Par là, il semble que nous pouvons également en déduire que l'opérationnalisation des divers processus mentaux identifiés dans la pensée créative constitue en soi le potentiel créateur.

2. <u>Littérature relative au fonctionnement intellectuel des gens hautement créatifs</u>

Quant à cette partie de la littérature, nous ne retiendrons que les résultats de certaines recherches qui semblent les plus pertinentes et qui touchent les aspects d'efficacité, de productivité et d'habileté dans la solution de problèmes de ces gens hautement créatifs.

Torrance (cité dans Arasteh, 1968, p. 77) se rend compte dans ses recherches sur les enfants et sur le processus du développement créatif que les personnes hautement créatrices ont plus de facilité à percevoir les éléments manquants, à former de nouvelles hypothèses au sujet de ces éléments manquants, de vérifier ces hypothèses, de communiquer les résultats en les modifiant au besoin après une revérification de ces mêmes hypothèses.

Wertheimer (cité dans Ghiselin, 1952, p. 241) conclut que les personnes hautement créatrices ont une belle capacité de détruire une "gestalt" en faveur d'une plus adéquate. Et cet auteur affirme que c'est de la plus haute réussite imaginative que d'être capable de restructurer, d'une manière utilitaire, les propositions ou axiomes de base sur lesquels notre grande pensée logique a été construite.

Eyring (cité dans Anderson, 1957, p. 1) croit que les personnes hautement créatives sont celles qui sont capables d'entreprendre la reconstruction intellectuelle de la vision du monde car cette reconstruction requiert une analyse soutenue et perpétuelle. Eyring explique que la culture et le langage offrent à chaque personne une vision plus ou moins complète de l'homme mais que, tôt ou tard, la personne vient à saisir plus clairement les incohérences que lui apportent de sérieuses questions sur sa conception du monde; la personne sent alors le besoin d'entreprendre une reconstruction nécessaire mais ce ne sont que les gens hautement créatifs qui réussissent à réaliser, même qu'en partie, cette reconstruction.

Selon Mednick S.A. (1962, p. 221) les personnes créatives sont celles capables d'associations formées en vue de combinaisons nouvelles; mais, selon le même auteur, les personnes hautement créatives se re-

connaissent par le fait que les éléments de la nouvelle combinaison seront les plus originaux et les plus éloignés des réalités connues.

Selon Hallman (1963) les personnes hautement créatives sont celles dont la pensée consiste plus essentiellement en certaines fonctions intégrantes et synthétisantes, et donc cette pensée traite avec des formes relationnelles pour en découvrir des nouvelles qui pourront mieux expliquer et intégrer les expériences passées; les personnes hautement créatives seraient celles dont la pensée réalise une réelle fusion de formes relationnelles et non seulement une jonction de ces mêmes formes.

Ces quelques recherches relatives au fonctionnement intellectuel caractéristique des gens hautement créatifs semblent bien nous démontrer une certaine supériorité de ces gens sur l'efficacité, la productivité et l'habileté à traiter la solution inédite et adaptée de problèmes divers.

3. Littérature relative à certains traits d'attitudes de la personnalité créatrice

La littérature nous indique certains traits d'attitudes typiques aux gens hautement créatifs. Il faut toutefois mentionner que, comme dans tout domaine de recherche, les auteurs ne s'accordent pas tous sur l'identification des traits; pour éviter en partie l'effet de ces divergences, nous nous limiterons à ne citer que certains groupements de traits qui nous apparaissent susceptibles d'être les plus valides parce que décelés par plusieurs auteurs car ces traits semblent les plus importants et les plus prépondérants.

Tout d'abord, il y a l'aspect "tolérance de l'ambiguïté": plusieurs auteurs dont Guilford (1957, p. 151) Crutchfield (cité dans Golan 1963, p. 557), Golan (1963, p. 561) Mac Kinnon (1962, p. 489) Stein (1968), Rogers (1957, p. 75) ont souligné cet aspect. Selon ces auteurs, la personne créatrice aurait une préférence marquée pour le

complexe et l'asymétrique, et recherche même l'ambiguïté. Il y aurait même une relation proportionnelle hypothétique, selon ces mêmes auteurs, entre le degré de préférence pour la complexité, la tolérance de l'ambiguïté et le degré de créativité. Ainsi, la personne créatrice est disposée à admettre la complexité, l'ambigu et le désordre dans leurs perceptions sans même être anxieux de cette ambiguïté. Ce n'est pas qu'ils aiment l'ambigu et le désordre en soi, mais ils préfèrent la recherche du désordonné, ils semblent attirés par une multiplicité ambiguë qui leur offre la possibilité d'une restructuration constante (Cattell, 1955), et qui leur offre également beaucoup plus de richesse à expérimenter. Les autres parlent même de besoin de l'ambiguïté qui est servi par une capacité supérieure à réaliser l'ordre le plus difficile et à résoudre l'ambiguïté la plus intense.

Il est un autre ensemble de traits, typiques aux personnes créatrices que nous dénommerons le locus interne d'évaluation selon la terminologie de Rogers (1957). Ainsi, selon cet auteur, ce trait est peut-être la condition la plus fondamentale de la créativité: la personne créatrice ne refuse pas l'opinion d'autrui mais la base même de l'évaluation, demeure en elle-même, dans sa propre réaction organismique et dans sa propre estimation du produit.

Et selon nous, avoir un locus interne d'évaluation entraîne toute une série de comportements connexes et conséquents et détermine presque tout un ensemble de traits dont certains sont décrits, par nombre d'auteurs comme étroitement reliés à la créativité. C'est pourquoi nous énumérerons tout à tour, sous ce thème "locus interne d'évaluation", une myriade de facteurs d'attitude relevés dans la littérature expérimentale et théorique, et qui semblent directement pertinents à ce même thème.

Ainsi, Golan (1963) dit que les personnes créatrices sont influencées très peu souvent par les réactions externes ou par les opinions

d'un groupe. Les personnes créatrices ont une image de soi plus forte (Golan 1963); elles sont très confiantes et capables d'autocritique (Mac Kinnon 1962); elles ont un plus haut niveau de confiance en soi, ont moins tendance à déprécier leurs travaux, selon Wallach et Kogan (cité dans Stein 1968); elles ont une suffisance de soi qui favorise la créativité (Cattell 1955); elles ont de l'initiative (Stein 1968); elles sont nettement originales (Hallman 1963); elles sont facilement révélatrices de leur intérieur (Mac Kinnon 1962); elles sont non-conformistes (Arasteh, 1968); elles sont idiosyncratiques (Blatt, 1964); elles ont une spontanéité d'humeur et de joie (Maslow 1957, Arasteh 1968); elles sont impulsives (Guilford 1957); elles sont libérées du stimulus et le structure à leur façon (Getzels et Jackson 1968); elles sont indépendantes dans leurs jugements même si elles sont soumises à la pression d'un groupe selon Barron (cité dans Golan 1963).

Il est un autre ensemble de traits que nous réunirons sous le nom "d'ouverture à l'expérience" selon la terminologie de Rogers (1957). Cet auteur donne beaucoup d'importance à ce dernier aspect: il le décrit comme étant à l'opposé de la défensive psychologique. Afin de protéger l'organisation du self, certaines expériences sont, selon Rogers, empêchées de parvenir à l'état conscient. Dans une personne ouverte à l'expérience, chaque stimulus est relayé librement à travers le système nerveux sans être déformé ou distrophié par un mécanisme de défense. Ceci veut dire qu'au lieu de percevoir en dès catégories prédéterminées, l'individu est conscient du moment existentiel comme il est; l'individu devient donc éveillé aux multiples expériences qui échappent aux catégories usuelles, aux préjugés, aux pensées toutes faites.

Sous cet ensemble de traits, nous énumérerons certains facteurs que nous jugeons immédiatement pertinents à l'"ouverture à l'expérience" et qui sont considérés par certains auteurs comme étant étroitement reliés au phénomène de la créativité ou typiquement caractéristiques

de la personne créatrice. Par exemple, Anderson 1957, parle d'un désir de croître, de renaître chaque jour fréquemment retrouvé chez les personnes créatrices; ces dernières sont sensibles à tous les stimuli (Arasteh 1968); elles ont même une sensibilité physionimique et sont perceptuellement ouvertes (Wallach et Kogan cité dans Stein 1968); elles ont un grand éventail d'intérêt et d'informations (Stein 1968) elles sont ouvertes aux sentiments et émotions (Stein 1968); elles sont curieuses intellectuellement (Mac Kinnon 1962 et Stein 1968); elles ont un besoin d'aventure, d'expériences nouvelles (Guilford 1957); elles ont une flexibilité spontanée et adaptative; elles aiment la pensée divergente (Guilford 1957) elles ont moins de rigidité attitudinale (Arasteh 1968); elles approuvent le moderne et l'expérimental (Barron, cité dans Golan 1963); elles sont très attirées par la possibilité de carrières nouvelles (Getzels et Jackson 1968).

L'actualisation de soi semble être un trait d'attitude soulevé par nombre d'auteurs comme étroitement reliés à la notion de créativité; cette notion qui a surtout été exploitée par Maslow A.H., signifie la réalisation constante et toujours plus complète, de tout le potentiel de l'individu. A notre avis cette notion peut constituer un thème sous lequel nous pouvons énumérer une série de traits d'attitude implicites à cette notion et qui sont considérés comme caractéristiques de la personnalité créatrice.

Ainsi Arasteh (1968) observe que les enfants créatifs sont tenaces pour atteindre leurs buts; les étudiants créatifs ont une motivation d'"achievement" égal et une supériorité égale dans les résultats scolaires, aux étudiants ayant un très haut Q. I. selon Getzels et Jackson (1968); la personne créatrice est ascendante i.e. aspire toujours au mieux et à se dépasser selon Guilford (1957); elle mène une vie remplie et vigoureuse (Anderson 1957); elle fait un travail laborieux, vise vers la complétude et a une haute motivation d'actualisation de soi (Anderson 1957); elle est une manifestation le

plus complète de la santé psychologique, de la santé mentale et de l'intégration psychologique (Maslow et Rogers, cité dans Blatt 1964); selon Roe et Bloom (cité dans Golan 1963) elle a un désir de travailler très fort; selon Crutchfield (cité dans Golan 1963), elle a une motivation intrinsèque très forte dans son champ de travail; elle donne un rendement supérieur sur presque toutes les variables cognitives selon Reid, King, Wichwise (cités dans Golan 1963) elle aspire et aux valeurs théoriques et aux valeurs esthétiques i.e. elle désire réaliser le vrai et le beau simultanément ce qui constitue un défi de taille selon Mac Kinnon (1962); c'est une personne déterminée, c'est une personne "achieving" selon Stein (1968).

4. Littérature relative au professeur créatif

Nous croyons que la littérature relative aux caractéristiques cognitives et attitudinales des gens créateurs en général peuvent s'appliquer d'une façon intégrale aux professeurs créateurs; en ce sens que nous croyons implicite la possibilité d'inférer que les caractéristiques des gens créateurs valent pour tous les gens créateurs (à peu de variables près) qu'ils soient architectes, professeurs ou étudiants.

Ainsi nous pouvons dire que toutes les caractéristiques tant cognitives qu'attitudinales de la personne créatrice que nous avons mentionnées dans les pages précédentes s'appliquent pour le professeur créatif. Mais évidemment, ces caractéristiques précitées sont d'ordre général et elles ne précisent pas, dans les faits quotidiens, qu'est-ce qu'un professeur créatif. Cette littérature pré-citée ne nous dit pas, par exemple:

a- quelles sont les valeurs éducatives partagées habituellement par les professeurs créateurs;

b- quelle est la didactique utilisée le plus souvent par eux; quelle est le genre de climat de calsse qu'ils contribuent à instaurer;

c- quel est le mode d'évaluation qu'ils recommandent;

d- quel rôle veulent-ils tenir, un rôle d'animateur, de magistrat,

de "transmetteur de connaissance" ou quoi encore;

e- quelles sont les types de performances pédagogiques qu'ils réalisent, etc...

Mais toutes ces questions qui ne sont pas traitées par la littérature pré-citée, et qui nous seraient nécessaires pour la présente recherche, ne semblent pas davantage traitées, du moins d'une façon directe, dans la vaste littérature psycho-pédagogique. Il y a bien ici et là de nombreuses recherches traitant des caractéristiques cognitives et attitudinales du professeur "idéal" ou/et du "bon enseignant", mais aucune recherche ne semble s'être penchée de façon spécifique sur les caractéristiques d'un professeur créateur. Il y a également bien des recherches indiquant les meilleures attitudes susceptibles de favoriser l'actualisation du potentiel créateur des étudiants, mais aucune étude ne fait état si ces attitudes "meilleures" sont des attitudes typiques d'un professeur créateur.

Quoi qu'il en soit, la littérature pré-citée relative à la nature de la pensée créatrice, au mode de fonctionnement intellectuel des gens hautement créatifs et aux caractéristiques de la personnalité créatrice nous a donné là des éléments que nous pouvons facilement qualifié de suffisants et essentiels. Car ces éléments nous permettent de cerner, au moins d'une façon globale quelles sont les aptitudes et attitudes spécifiques que l'on devrait vraisemblablement retrouver chez les professeurs créateurs.

5. Littérature relative aux critères de créativité

Après avoir pris brièvement connaissance de la nature de la pensée créative, du mode de fonctionnement intellectuel des gens hautement créatifs et de certains traits de la personnalité créatrice, nous nous rendons vite compte que cette littérature ne nous indique pas d'une façon claire les indices nous permettant de déceler si un professeur est plus ou moins créateur ou d'une façon plus générale si une per-

sonne est plus ou moins créatrice.

Par exemple, même si la littérature nous indique que la fluidité et la flexibilité sont entre autres des composantes de la pensée créative, peut-on dire qu'une personne est créative en autant qu'elle semble manifester une certaine fluidité verbale ou une certaine flexibilité sémantique ou figurale? Par exemple, même si la littérature nous indique que la personne créative manifeste de la tolérance vis-à-vis de l'ambiguité et une préférence pour l'asymétrie, peut-on dire qu'une personne sera créative dès qu'elle manifeste une des deux attitudes?? etc... Autrement dit, sur quels critères peut-on se baser pour affirmer qu'une personne est plus ou moins créative? Ou sur quels critères peut-on se baser pour affirmer qu'un professeur est créatif?

Pour répondre à toutes ces questions, il nous faut puiser dans la littérature relative à l'épineux problème du critère de créativité.

Bien des auteurs se sont penchés sur le problème du critère ultime de la créativité ou de certains critères spécifiques caractéristiques. Leurs positions respectives peuvent se classer en quatre tendances marquées: certains auteurs croient que les critères ultimes de créativité se situent dans les caractéristiques du processus cognitif utilisé, d'autres dans les traits particuliers de personnalité, d'autres dans les produits créateurs, enfin d'autres auteurs croient que la meilleure façon de juger du potentiel créateur est l'évaluation d'autrui, et d'autres auteurs (très peu) croient que les critères de créativité se décèlent par certaines caractéristiques de l'environnement.

Ainsi, d'après les auteurs, nous verrons comment une personne peut être considérée plus ou moins créative selon, tour à tour, qu'elle utilise un processus cognitif spécifique, qu'elle présente des traits de personnalité particuliers, qu'elle a réalisé une production créatrice, qu'elle est évaluée par autrui comme étant créative et qu'elle

vit dans un environnement propice à l'actualisation du potentiel créateur.

a- Une personne est créative si elle utilise un processus cognitif spécifique

Stein (1968) après avoir fait une revue de la littérature sur les différentes recherches relatives à la créativité observent que nombre d'auteurs accordent beaucoup d'importance aux critères de créativité basés sur la nature particulière du processus cognitif utilisé. Ainsi, il semblerait que pour ces auteurs, une personne est créative en autant qu'elle utilise un mode de fonctionnement intellectuel correspondant à celui des gens hautement créatifs. C'est-à-dire une personne sera créative en autant qu'elle démontre une certaine supériorité sur l'efficacité, la productivité et l'habilité à traiter la solution inédite et adaptée de problèmes divers.

Ainsi les auteurs Treffinger, Eyring, concluent, à la suite d'une recherche, que la créativité doit être jugée au moyen du processus congitif. Selon ces auteurs, la créativité doit être comprise comme une sorte de processus de résolution de problème humain et complexe que l'on devrait surnommer "problem-solving créatif". De plus ces auteurs voient, dans le fait de pouvoir juger la créativité au moyen des caractéristiques particulières du processus cognitif créatif, les avantages suivants:

1- l'on n'a pas à attendre la production avant d'évaluer la créativité;

2- l'on peut déterminer si une personne se comporte selon un processus cognitif créatif;

3- l'on peut obtenir un indice du potentiel créateur chez tout sujet peu importe ses caractéristiques d'âge ou de niveau de connaissances culturelles et/ou académiques.

Mais, dans toute la littérature relative à la détermination des processus cognitifs spécifiques impliqués dans une "opération créative", c'est encore à Guilford que nous devons une systématisation, avec mesures psychométriques appropriées, des diverses étapes et/ou éléments présents dans le mode de pensée créative.

Ainsi Guilford se situent parmi les auteurs qui croient que les critères de créativité peuvent être déterminés par les caractéristiques du processus cognitif impliqué; mais le vocabulaire de Guilford semble nettement plus articulé. Ainsi, selon cet auteur (et comme nous l'avons mentionné plus longuement dans les pages précédentes), il y a différents processus mentaux qui sont mis à contribution dans la pensée créative. Ces différents processus mentaux sont les suivants: la fluidité, la flexibilité, la sensibilité aux problèmes, l'originalité, l'élaboration et la redéfinition. C'est pourquoi Guilford affirme que la pensée créatrice correspond à certains processus mentaux identifiés et qui peuvent être opérationnalisés; donc que ces divers processus mentaux identifiés peuvent être considérés comme des critères valables de l'évaluation du potentiel créateur.

Ainsi, après avoir vu brièvement, que le processus cognitif spécifique peut être considéré comme un critère de créativité, il faut tout de suite mentionner que la littérature, tout en y accordant une grande importance, considère que ce critère n'est pas ultime et suffisant en soi. C'est pourquoi, malgré la grande systématisation des travaux de Guilford et malgré la myriade d'auteurs qui croient que les critères de créativité peuvent se déterminer au moyen de l'identification du processus cognitif spécifique utilisé, nous ne pouvons pas conclure qu'une personne est créative (ou qu'un professeur est créatif) avec la seule condition qu'elle (ou qu'il) utilise un processus cognitif spécifique. Nous pouvons par contre conclure, en formulant la dernière phrase par sa

réciproque positive, qu'un professeur sera plus ou moins créatif en autant, entre autres conditions, qu'il utilise certains processus cognitifs spécifiques.

Nous devons donc, afin de répondre à la présente section du chapitre, étudier l'utilisation possible de d'autres critères ou de d'autres modes de la créativité.

b- Une personne est créative si elle présente des traits particuliers de personnalité

Taylor et Holland (1964), Barron et Welch (1952), Treffinger, Renzulli et Feldhussen (1971, p. 101) soulignent qu'il y a suffisamment d'éléments pour supporter l'hypothèse que les individus créatifs diffèrent d'une manière significative avec les individus moins créatifs et cela sur différents traits de personnalité. Mais les auteurs ajoutent que les inventaires de personnalité se sont avérés jusqu'à maintenant des instruments non encore parfaitement valables de prédiction.

Mackinnon (1962) et Barron (1969), ayant la même hypothèse de travail, ont nettement tenté de déterminer des critères externes de validité au moyen de profils de personnalité à partir d'un certain nombre d'adultes considérés comme créateurs. Ces auteurs ont fourni des profils et des descriptions excellentes de la personne créatrice mais il semblerait que ces critères de créativité ont, de fait, une validité concurrente mais pas une validité strictement prédictive.

Taylor croit (1971, p. 195) que l'on peut déterminer des critères de créativité au moyen de différents aspects de la personnalité créative comme l'indépendance, la réceptivité, l'assurance personnelle, la domination, l'acceptation des impulsions, etc... Taylor y voit même l'avantage de traiter avec la personne entière par qui le processus a été fait. Dans son approche transac-

tionnelle, Taylor décrit la personne créative comme étant celle qui a organisé de façon claire ses perceptions personnelles et est capable de changer l'environnement en fonction de ces perceptions.

Nous avons donné là les quelques traits de personnalité créatrice tel que le conçoit Taylor, mais nous avons donné dans les pages précédentes une revue beaucoup plus exhaustive des différents traits d'attitude identifiés par les auteurs comme étant spécifiques et caractéristiques de la personne créatrice.

Ainsi, Taylor et tous les autres auteurs mentionnés (dans le présent chapitre et dans les pages antérieures) qui ont étudié de près ou de loin des divers traits de personnalité identifiables aux personnes créatives affirment que ces personnes créatives ont des styles que l'on peut discerner même si elles ne créent pas (i.e. même si elles ne réalisent pas une production reconnue comme étant originale) et que ces styles peuvent être alors évalués indépendamment du processus ou de l'identification du processus créatif. Mais, voilà, juger la créativité à partir des seuls profils spécifiques de personnalité ne s'avère pas un critère ultime, complet et satisfaisant en soi.

Ainsi, après avoir pris connaissance de la position de certains auteurs, nous croyons qu'une personne est créative (ou qu'un professeur est créatif) selon qu'elle présente,en autres conditions,des traits particuliers de personnalité. Car, tout comme le critère "processus cognitif spécifique" que nous avons vu dans les pages précédentes, le critère de "traits particuliers de personnalité" est valable mais non suffisant en soi, il se doit donc d'être utilisé d'une façon combinée avec d'autres critères.

C'est pourquoi, comme conclusion temporaire, nous pouvons dire qu'une personne est plus ou moins créative (ou qu'un profes-

seur est plus ou moins créatif) selon qu'elle possède, entre autres conditions, des traits d'aptitudes et d'attitudes spécifiques.

Dans le but d'être en mesure d'avoir une conclusion définitive, cette fois, il nous faut poursuivre l'étude de la littérature relative à d'autres modes de critères de créativité.

c- Une personne est créative en autant qu'elle a réalisé une production créatrice

Toute une myriade d'auteurs se classent parmi ceux qui croient que le critère ultime de créativité devrait être une production créatrice, mesurable, décelable, etc. Ces auteurs sont: Rossman, MacKinnon (1962), Barron (1969), Davis (1971), Terman Harman (1963), Miles (1968) Eiderson et Rosey, Taylor (1964), Guilford (1971), McPherson (1963), Anderson (1957), Shapiro(1970).

Par exemple, Shapiro(1970), après avoir fait ressortir une vue d'ensemble du problème des critères traités par différents auteurs, mentionne que l'analyse des produits créatifs des scientistes semble offrir les meilleurs moyens de valider des indicateurs. Shapiro est évidemment conscient des difficultés que cela représente: par exemple, il souligne que l'on doit envisager le fait qu'une variété de produits sont possibles et que ce n'est pas facile de déterminer leur importance relative. Mais Shapiro, soucieux de déceler un critère ultime de créativité au moyen de la production créatrice, croit qu'il faut encore des recherches supplémentaires dans l'évaluation des divers produits scientifiques comme: les patentes, les publications (livres techniques, rapports de recherche, articles de journal, etc.), les présentations orales non publiées, les idées, suggestions et inventions techniques, etc.

McPherson (1963) a tenté de rendre valides les critères de

créativité déterminés au moyen de la production en proposant une méthode ou un schème analytique dans l'évaluation des produits. Ce schème analytique est largement basé sur une "loi de patente" qui existe actuellement pour désigner le "niveau d'invention". Ce schème analytique a été retenu comme un bon indice de production créatrice mais insuffisant en soi.

Mais, Taylor critique le fait que les critères de créativité basés sur la seule production créatrice soient perçus par certains auteurs comme des critères ultimes. Car, selon Taylor, ces auteurs n'ont pas assez articulé le fondement du problème en ce sens que le problème de l'évaluation du critère créatif d'un produit ou d'un rendement quelconque est complètement différent et dissocié du problème de la prédiction du potentiel, tant cognitif que personnalistique, créateur.

Ainsi, à la lumière de Taylor, les critères de créativité, basés sur les produits, sont utiles pour la problématique de la détermination du degré de créativité actualisé et non pas celle de la détermination du degré de potentiel créateur. En effet, la littérature relative aux critères de créativité, peut se situer nettement sur deux plans.

1. nous avons des critères susceptibles de déterminer le caractère plus ou moins créatif d'une réalisation, d'une production, d'une action quelconque;

2. nous avons des critères susceptibles de déterminer le potentiel créateur indépendamment du degré d'actualisation de ce potentiel.

Et, nous croyons que, dans le cadre de notre recherche, nous devons utiliser des critères relatifs au potentiel car c'est précisément le potentiel créateur du professeur que nous voulons mettre en corrélation avec le degré de satisfaction des étudiants.

Ainsi, nous croyons que les critères de créativité, basés sur la production, ne peuvent nous servir pour la présente recherche étant donné l'état précaire de la littérature. Car, à notre connaissance, il n'y a pas dans la littérature relative à la pédagogie ou à la créativité, d'étude nous démontrant ce qu'est une production créatrice en pédagogie.

En fait, pour utiliser les critères de production créative en pédagogie, il nous aurait fallu faire une recherche systématique et élaborée afin de déceler parmi les différents actes pédagogiques, ceux qui peuvent être jugés créatifs. Et ce ne serait qu'à la lumière d'une telle recherche que nous pourrions alors songer à utiliser ces actes pédagogiques jugés créatifs comme des critères essentiels à partir desquels nous pourrions déterminer, non pas le potentiel, mais bien le rendement plus ou moins créatif chez les professeurs.

Alors que dans notre recherche, encore une fois, nous voulons étudier les interrelations entre le potentiel créateur du professeur (en termes d'attitudes et d'aptitudes) et le degré de satisfaction des étudiants.

Ainsi, après avoir étudié comment l'on peut juger la créativité au moyen de la production créatrice et après avoir refuté l'utilité de ce critère dans la présente recherche, nous revenons à la même conclusion temporaire des pages précédentes: Une personne est plus ou moins créative (ou un professeur est plus ou moins créateur) selon qu'elle présente certains traits d'aptitude et d'attitude spécifiques.

d- <u>La personne est créative selon qu'elle est évaluée par autrui comme étant créative</u>

Certains auteurs (Freud et Sharpe, Lehman 1968, Cattell, Galton et Lehman, Taylor, Holland, Buel, Flangan, MacKennion, Roe 1961, Stein, etc...) ont basé l'évaluation des aspects créatifs par des critères faisant référence à l'évaluation

d'autrui. Ces sources d'évaluation d'autrui peuvent s'énumérer comme suit: la reconnaissance des génies, les superviseurs immédiats, les chefs de laboratoire, les pairs, l'auto-évaluation, les gens professionnellement qualifiés, les patrons, les hommes d'affaires, les scientistes et technologues industriels, les professeurs, etc...

Une étude de Buel (1960) démontre que les évaluations des superviseurs de laboratoire au sujet de leurs assistants de recherche corrélaient positivement avec d'autres évaluations habituellement considérées comme critères de créativité.

Plusieurs autres études semblent confirmer la pertinence et la justesse de l'évaluation d'autrui pour déterminer les aspects créatifs chez une personne.

Par exemple, Taylor et Holland (1964) mentionnent deux études dans lesquelles les évaluations des superviseurs corrèlent d'une manière significative avec des scores sur des mesures prédictives variées. Ces auteurs, de plus, mentionnent une autre étude où les évaluations des pairs furent reconnues comme valides.

Donald Taylor (1963) a utilisé la procédure de Thurstone sur la composition d'échelles d'attitudes pour diviser les échelles d'évaluation des superviseurs. Et, des corrélations positives significatives furent obtenues entre ces évaluations et un nombre de tests de la pensée créative.

Après une étude critique des critères de créativité, Shapino (1970, p. 265) croit que la technique "critique-incident" de Flanagan (1949) basée sur l'évaluation faite par des scientistes, pourrait être considérée valable pour établir des critères objectifs de créativité.

Dans le cadre d'une autre recherche, Jones (1964) demanda à des hommes d'affaires d'évaluer des scientistes et technologues industriels sur leur degré de créativité. Jones utilisa la procédure de Sprecher (1959, 1963, 1964) basée largement sur le critère "habitudes de travail" pour déterminer la production créatrice. Jones a constaté des corrélations positives significatives entre ce critère d'évaluation et plusieurs autres indices de prédiction créatrice.

Une autre recherche a utilisé non pas l'évaluation d'autrui comme critères de créativité mais l'auto-évaluation et les résultats ont été également favorables. Van Zelst et Ken (1954) ont demandé à des scientistes de s'évaluer eux-mêmes sur un nombre de traits de personnalité qui se relient à la créativité. Ces auto-évaluations furent corrélées avec un critère de productivité de recherches (nombre de publications et inventions) et l'on trouva 68% des coefficients de validité furent significatifs au-delà du niveau de 1%.

Evidemment ces diverses études qui semblent affirmer que l'évaluation d'autrui (y compris l'auto-évaluation) serait un critère valide de créativité ne nous semblent pas concluantes en soi; et, à notre avis une critique des divers procédés méthodologiques pourrait mettre en doute bien des conclusions.

D'ailleurs le mode de détermination des critères de créativité par le biais de l'évaluation d'autrui a suscité de nombreuses critiques dans la littérature.

On a d'abord mentionné que ce type de critère accusait une plus ou moins grande pertinence en fonction d'une époque donnée: en ce sens que les critères historiques semblent faire davantage l'objet de consensus car il semble qu'il soit plus facile de reconnaître un génie passé à l'immortalité qu'un innovateur encore vivant.

On a souligné le risque évident du biais subjectif dans l'utilisation du critère "évaluation d'autrui": quoique Bloom (1963) devant ce problème de la subjectivité suggère d'utiliser des questionnaires d'évaluation descriptive dans le but précisément de minimiser le biais de la part des évaluateurs. Mais Bloom reconnait tout de même que le biais subjectif existera toujours, même selon un degré moindre, dans l'utilisation du critère "évaluation d'autrui".

On a soulevé une autre critique au sujet de ce type de critère de créativité par l'évaluation d'autrui. Certains auteurs observent que les différentes sources d'évaluation par autrui donnent des résultats ayant très peu de relation entre eux. Par exemple, Taylor et Smith (1963) ont trouvé qu'il y avait peu de relation entre les évaluations des superviseurs immédiats, des chefs de laboratoire, des pairs, des scores subjectifs, des scores officiels. Ceci signifierait, d'après ces auteurs, que certains critères externes peuvent être plus précis que d'autres ou que différentes sources d'information peuvent faire varier les jugements. Ainsi selon Murray (cité dans Cenderson 1957, p. 261), il faudrait idéalement, pour obtenir un critère externe valide de créativité à partir de l'évaluation d'autrui, juger les évaluateurs eux-mêmes, et ainsi de suite indéfiniment.

Une autre critique qui est formulée à l'égard du critère "évaluation d'autrui", est le fait que la notion de créativité diffère d'un individu à l'autre. Par exemple, Guilford (1971, p. 86) indique que, sous des conditions normales de classes, les professeurs se sont avérés de pauvres évaluateurs de qualités créatrices. Leur évaluation de ces qualités corrèlent davantage avec le niveau intellectuel des étudiants, lequel en retour est largement lié au rendement. Par contre, les professeurs (ou autres) semblent meilleurs pour juger des qualités créatrices sur des produits observables comme les peintures ou les compositions littéraires. Ainsi il semble bien que la notion de créativité diffère

chez les professeurs fonction de leur propre biais professionnel. Et il en serait de même pour toute personne qui s'instituerait (ou que l'on instituerait) évaluateur des aspects créatifs d'un ou de plusieurs sujets.

Après avoir pris connaissance de la controverse qui existe dans la littérature relative à la validité du critère "évaluation d'autrui", nous avons pensé longuement utiliser ce procédé en l'associant avec les deux autres critères déjà choisis (à savoir des traits d'aptitude et d'attitude). Mais nous croyons qu'il nous faut rejeter ce type de critères pour des raisons qui rejoignent celles qui nous ont fait rejeter le critère "production créatrice". En ce sens que nous croyons qu'il faudrait une pré-recherche susceptible de déterminer une taxonomie des divers actes pédagogiques allant du moins créatif au plus créatif afin de pouvoir offrir (comme le suggère Bloom) aux évaluateurs un questionnaire d'évaluation descriptive afin de minimiser les nombreux effets possibles du biais subjectif. Et à notre connaissance, aucune étude n'offre directement une taxonomie des actes pédagogiques se situant sur un continuum d'une plus ou moins grande allégeance créatrice. C'est pourquoi nous croyons que le critère "évaluation d'autrui" ne peut s'avérer utile et rentable dans la présente recherche.

e- <u>Une personne est créative en autant qu'elle vit dans un milieu propice à l'actualisation du potentiel créateur</u>

Taylor croit que certains facteurs de l'environnement pourrait s'avérer des critères de présence de créativité. Les facteurs énumérés sont: la réduction de la frustration, l'élimination de la compétition dans le sens de perte-gain, le support moral, l'encouragement à la divergence, le maintien d'une structure environnementale ouverte, la minimisation de la contrainte et et des normes comportementales, la communication libre, la per-

missivité à prendre des risques et aux stimulations sensorielles, un bon chef de file etc... Mais, selon Stein (1953) très peu d'études ont mis en relation les critères sociaux et culturels avec la créativité.

Etant donné, comme le mentionne Stein, que la corrélation entre les facteurs environnementaux pré-cités et la créativité n'a pas été vraiment été établie, nous croyons qu'il n'est pas justifié d'utiliser cette classe de critères pour déterminer si une personne est plus ou moins créative (ou si un professeur est plus ou moins créatif).

Enfin, à la lumière de la littérature relative aux critères de créativité, nous croyons qu'il est juste et scientifique de se rallier à la position ecclectique de Guilford et Taylor lorsqu'il s'agit de déterminer le caractère plus ou moins créatif d'un professeur ou de toute autre personne. Ces auteurs mentionnent:

1. que le phénomène de la créativité ne doit pas être compris comme un phénomène simple,

2. que la détermination des critères doit se baser sur un ensemble d'aspects directement pertinents et

3. que seule l'utilisation combinée de plusieurs critères de créativité peut s'avérer une méthode susceptible d'obtenir un degré de validité satisfaisant.

C'est pourquoi nous utiliserons dans notre recherche des critères de créativité combinés reliant les critères jugés les plus

essentiels et scientifiquement reconnus. Nous avons déjà dans les pages antérieures, sélectionné les critères scientifiquement reconnus et immédiatement utilisables pour notre recherche; il s'agit des critères d'aptitudes et des critères d'attitudes.

Ainsi, la réponse définitive à la question de la présente section du chapitre est la suivante: une personne sera plus ou moins créative (ou un professeur sera plus ou moins créateur) selon qu'elle présente certains traits d'aptitudes et d'attitudes reconnus comme étant spécifiques aux gens créateurs.

Notre brève investigation dans la vaste littérature sur la créativité nous a permis tout d'abord d'esquisser le portrait du professeur créateur grâce à la description de la nature de la pensée créatrice, du fonctionnement intellectuel des gens hautement créateurs et de la personnalité créatrice. Cette littérature nous a permis ensuite d'identifier les critères scientifiques sur lesquels on peut se baser pour déterminer le potentiel créateur du professeur, ou pour détecter si un professeur plus ou moins créatif (le professeur créatif étant un professeur créateur en puissance).

Nous avons ainsi là tous les éléments les plus pertinents que nous avons pu retirer de la littérature; éléments relatifs à l'un des deux pôles essentiels de notre recherche à savoir la créativité du professeur.

Il nous faut maintenant tirer de la littérature scientifique toutes les informations susceptibles de nous éclairer sur le deuxième pôle essentiel de notre recherche, à savoir la satisfaction des étudiants.

C) LITTERATURE RELATIVE A LA NOTION DE SATISFACTION DES ETUDIANTS

1. Littérature relative à la notion de satisfaction

La notion de satisfaction semble avoir fait dorénavant consensus dans la littérature. Ainsi nombre d'auteurs sont d'accord pour dire que la satisfaction est la superposition des attentes et des réalités. En des termes plus généraux, la notion de satisfaction exprime la coïncidence entre un apport extérieur (réalité, expérience) à la personne et une représentation interne (désir, concept de soi...) qui lui sert d'étalon.

Dans cette brève description, l'on se rend compte que la notion de satisfaction touche d'abord les notions d'"attentes", de "réalité"; elle touche également la notion d'un mode spécifique de pensée qui est nécessitée lorsque l'individu fait l'action d'exprimer la coïncidence entre les attentes et les réalités.

Il nous semble donc nécessaire, pour mieux cerner le phénomène complexe de la satisfaction, de connaitre davantage les trois notions connexes à savoir: la notion d'"attente", de "réalité" et la notion d'une mode de pensée spécifique nécessité.

a- Les notions d'"attente" et de "réalité"

Dans la littérature, on associe généralement la notion d'attente à celle de valeur; on affirme même que les attentes sont fonction du système de valeurs de l'individu. Ainsi, il semblerait qu'un individu qui valorise ou dévalorise tel mode d'action, ou telle situation, a par le fait même défini ses attentes relatives à cette action ou cette situation.

Ainsi à la lumière de la littérature, nous croyons pouvoir utiliser indifféremment les termes "valeurs éducatives" pour signifier les attentes des étudiants à l'égard des situations pédagogiques.

Quant à la notion de réalité, la littérature nous indique qu'elle peut être envisagée de deux façons différentes mais pas nécessairement opposées. Il y a d'une part la réalité objective qui se veut essentiellement "mesurable", "décelable", observable et qui est habituellement dotée de règles d'observation universellement (ou presque) reconnue. Cette notion de réalité est relativement facile à circonscrire une fois les critères et règles établis scientifiquement.

Il y a d'autre part la "réalité perçue", phénomène beaucoup plus complexe à définir et circonscrire. En effet, si l'on offre à un groupe d'individus de vivre ou de partager une situation; cette situation sera essentiellement la même offerte à tous. Mais chacun vivra cette situation d'une façon plus ou moins différente, c'est-à-dire, chaque membre vivra ou percevra cette réalité d'une manière idiosyncratique en fonction de sa personnalité, de son état émotif immédiat, de son niveau intellectuel, etc... C'est donc dire que chaque membre aura perçu la situation offerte par le biais de normes subjectives ou de critères expérienciels.

Nous remarquons ainsi que la notion de "réalité perçue" réfère directement à la notion de norme subjective, de critère expérienciel , et d'une façon plus englobante, à la notion de valeurs. Car, toute la gamme des facteurs pré-cités, qui ont contribué à faire percevoir d'une manière idiosyncratique une réalité identique offerte, sont des constituants ou des composantes reconnus par la littérature, du système de valeurs d'un individu.

Ainsi nous croyons que la notion de réalité comporte deux pôles qui peuvent s'avérer fort différents dans les faits: il y a le pôle "réalité" telle quelle avec des normes précises et des critères objectifs identiques pour tous; il y a le pôle "réalité perçue" qui réfère essentiellement à des critères expérienciels et subjectifs. Ces derniers critères, comme nous l'avons mentionné plus haut, sont en soi les valeurs; et ce sont précisément

ces valeurs qui viennent interférer entre la réalité telle quelle et la réalité telle qu'un individu la vit, la perçoit, l'assimilie ou s'y accomode.

Etant donné que la satisfaction vis-à-vis une situation offerte réfère, selon les auteurs, en grande partie à la perception de cette même situation offerte, il faut donc conclure que le phénomène satisfaction fait donc essentiellement appel, non pas à des critères objectifs, mais à des critères subjectifs, expérienciels ou, d'une manière plus englobante, à des valeurs.

Ainsi, à la lumière de la littérature relative aux notions respectives d'"attente" et de "réalité", nous pouvons considérer ces deux notions (implicites à la grande notion de satisfaction) comme s'identifiant en grande partie à la notion complexe et englobante de valeurs et/ou de système de valeurs (valeurs hiérarchisées d'une manière idiosyncratique chez tout individu). Ainsi nous pourrons indifféremment utiliser les termes, "valeurs éducatives", pour signifier les attentes ou les réalités pédagogiques perçues.

Il s'agit maintenant de se demander quel mode de pensée intervient pour utiliser ces critères subjectifs ou ces valeurs lorsqu'il y a un degré de satisfaction à déterminer; ceci afin d'être en mesure de saisir les principaux mécanismes qui interviennent dans le phénomène de la satisfaction.

b- <u>Le mode de pensée en action</u>

Quel est le mode de pensée qui entre en action lorsqu'un individu exprime s'il y a ou non coincidence entre ses attentes et la

réalité perçue? Si nous allons puiser dans la littérature relative à la structure de l'intellect, nous constatons que nombre d'auteurs s'accordent pour présenter les divers modes de pensée de la façon suivante; il y a les modes de pensée créative, catégorielle et/ou conceptuelle, évaluative et implicative. Et, de par les définitions fournies relativement à ces divers modes de pensée, il semble évident que lorsqu'un individu a à exprimer s'il y a coïncidence ou non entre des attentes et la réalité vécue, il fait particulièrement appel à sa pensée évaluative.

En effet, Guilford (1971, p. 190) définit la pensée évaluative "comme étant essentiellement un processus où différents items sont comparés selon des critères logiques d'identité et de cohérence ou selon des critères "expérientiels" de satisfaction et de réalisation par rapport à des besoins ressentis ou à des buts fixés".

Il appert que c'est justement ce qui se produit lorsqu'un individu exprime le degré de coïncidence entre la réalité vécue et ses attentes. Le mode de pensée évaluative semble d'autant plus impliqué dans le phénomène de l'expression de la satisfaction que Guilford utilise même de façon expresse le mot satisfaction ou degré de réalisation.

D'autres auteurs ont donné leur description du mode de pensée évaluative. Ainsi Bieri et autres (1966, p. 162, p. 169) dans leur théorie dimensionnelle du jugement, voient la pensée évaluative comme étant essentiellement un processus de jugement qui fonctionne au moyen de critères. En cela, ces auteurs rejoignent de très près la notion de Guilford, car même s'ils identifient les critères à des "construits personnels", et même s'ils voient une double action de la pensée évaluative en une habileté à réorganiser les stimuli déjà discriminés, ces auteurs rejoignent en grande partie la notion de Guilford car les mots

clés comme comparaison, sélection, choix, discrimination, critères sont également présents.

Il en est de même pour les auteurs Roy (1967, p. 27), D. Zurilla et Goldfield (1971), Bertanlanffy (1967), etc...; car ces auteurs, même s'ils traitent la pensée évaluative dans un contexte scientifique et différent et même s'ils utilisent une nomenclature quelque peu divergente, il n'en reste pas moins que la pensée évaluative est, pour tous, le mode de pensée qui juge du degré d'acceptation ou de rejet d'un produit, un événement ou d'une action quelconques à partir de critères.

Ainsi, après avoir fait une brève incursion du côté de la littérature relative au mode de pensée évaluative, nous sommes d'autant plus convaincue que c'est à ce mode de pensée que fait appel un individu qui a à exprimer la coïncidence entre la réalité perçue et les attentes ou qui a à juger de son degré de satisfaction en face d'une situation quelconque.

c- <u>Mode de fonctionnement de la pensée évaluative au moyen des valeurs</u>

Etant donné que, dans la détermination du degré de satisfaction, nous savons d'une part que les critères impliqués sont essentiellement les valeurs et que, d'autre part, le mode de pensée utilisée est la pensée évaluative, il nous semblerait avantageux de connaître le mode de fonctionnement de la pensée évaluative au moyen des valeurs; et ce, afin de mieux saisir tous les facteurs et tous les mécanismes impliqués lorsqu'une personne juge du degré de satisfaction; et ce, également, afin de mieux comprendre comment les étudiants procèdent, en principe, pour juger de leur degré de satisfaction par rapport aux réalités pédagogiques offertes et en fonction de leurs valeurs éducatives respectives.

Ainsi nombre d'auteurs se sont penchés sur le mode de fonctionnement de la pensée évaluative au moyen des valeurs.

Selon Pepper (Diggory 1966), la pensée évaluative, qui fonctionne essentiellement au moyen des valeurs, fait sans cesse des compromis entre ces valeurs et les facteurs de réalité en vue de sauvegarder l'équilibre, l'organisation interne et l'intégrité de la personne.

Diggory (1966) croit que la pensée évaluative fonctionnant au moyen des valeurs est responsable du degré d'estime de soi; en ce sens que c'est la pensée évaluative qui juge si le comportement et les mini-réalisations d'une personne l'amènent graduellement vers son idéal ou à son système de valeurs.

Maslow (Sutich 1969, p. 179) croit que la pensée évaluative fonctionnant au moyen des valeurs intervient pour dicter les moyens adéquats susceptibles de satisfaire les besoins et les métabesoins.

Selon Bertalanffy (1967, p. 338) pour vivre adéquatement, la pensée évaluative fonctionnant au moyen des valeurs intervient continuellement. Elle intervient d'abord lorsque l'homme détermine sa culture humaine qu'il veut intégrer et les valeurs qu'il veut vivre. En somme, elle intervient pour déterminer la fin ultime et elle intervient également pour décider entre de nombreuses alternatives adéquates possibles qui se présentent comme moyens susceptibles d'atteindre la fin. De plus, la pensée évaluative intervient lorsqu'elle vérifie ou juge continuellement la justesse du choix de la fin ultime et des divers moyens tout au long du cheminement parcouru.

Selon Becker et McClintock (1967, p.239), le comportement humain est gouverné dans une large mesure par les valeurs et dans toute situation de choix, c'est la pensée évaluative qui intervient pour juger de l'alternative la plus pertinente fonction du système de valeurs de l'individu.

Ainsi, à la lumière des auteurs pré-cités, nous croyons un peu mieux connaître la modalité selon laquelle la pensée évaluative intervient pour juger du degré de satisfaction d'un individu par rapport à telle action ou telle situation. Ainsi, nous croyons que lorsqu'une personne exprime la coïncidence entre ses attentes et la réalité vécue, elle juge (pensée évaluative) si la situation ou l'événement semble offrir (attente) et/ou a effectivement permis (réalité perçue) de sauvegarder son intégrité (Pepper), d'augmenter son estime de soi (Diggory), de déceler des moyens adéquats susceptibles de satisfaire ses besoins et ses métabesoins (Maslow), de mieux indiquer sa fin ultime (Bertalanffy), de mieux opter entre différentes alternatives possibles (Becker et McClintock); en somme de mieux s'auto-actualiser (présent auteur).

Ainsi, à la lumière de la littérature précitée, il semble évident que la pensée évaluative, fonctionnant au moyen des valeurs, va toujours intervenir pour sélectionner des situations, événements ou actions, dans le but de favoriser au maximum la possibilité pour l'individu de s'auto-actualiser ou de se réaliser.

A la lumière de la littérature pré-citée, il semble également évident que lorsqu'un individu exprime son degré de satisfaction, il est dirigé par sa pensée évaluative et par ses critères (les valeurs).

Ainsi, nous pouvons temporairement conclure qu'un individu exprime son degré de satisfaction vis-à-vis une situation, un événement ou une action d'une manière directement proportionnelle à la possibilité que lui offre cette action, situation ou événement de mieux se réaliser ou de s'auto-actualiser de façon optimum.

Ainsi, après avoir pris connaissance des divers mécanismes-clé qui interviennent dans le phénomène de la satisfaction, nous sommes mieux en mesure de saisir l'importance capitale de l'identification des critères expérienciels. Et, dans le cadre de notre recherche, ces critères expérienciels sont les valeurs éducatives des étudiants; car ce sont précisément les valeurs éducatives sur lesquelles les étudiants se basent pour juger de leur satisfaction en regard des situations pédagogiques vécues. Et, en autant, les valeurs éducatives étudiantes pourront bien s'identifier, en autant nous connaîtrons les divers mécanismes jouant dans l'expression de la satisfaction des étudiants; et en autant, nous pourrons mieux comparer ces valeurs éducatives partagées par les étudiants et le comportement cognitif et attitudinal caractéristique du professeur créatif.

2. Littérature relative aux valeurs éducatives des étudiants

La littérature relative à la notion de satisfaction nous indique, d'une façon explicite, que ce phénomène est intimement lié au système de valeurs des individus. Mais cette littérature nous indique surtout, (comme nous l'avons vu dans les pages précédentes) que le degré de satisfaction, vis-à-vis une situation ou un événement, est directement proportionnel à la possibilité qu'offrent cette situation ou cet événement de favoriser et de stimuler l'auto-actualiation et la réalisation de soi.

C'est pourquoi nous croyons que, lorsque nous puiserons dans la littérature relative aux valeurs éducatives des étudiants, le phénomène de la satisfaction sera exprimé en fonction des possibilités que la situation pédagogique offre de s'auto-actualiser ou de se réaliser.

Alors la première série de questions qui se posent spontanément sont:

Qu'est-ce que c'est pour les étudiants de s'auto-actualiser dans un système scolaire? ou,
Que sont, aux yeux des étudiants, les différentes modalités de se réaliser sur le plan scolaire? ou,
Quels sont les différents systèmes de valeurs éducatives des étudiants?

Et la deuxième série de questions qui se posent spontanément sont:

Concrètement, quelles sont les situations pédagogiques observables, idéales? ou,
Quels sont les comportements opérationnalisables des professeurs qui correspondraient à ces différents systèmes de valeurs éducatives des étudiants?

De par le caractère essentiellement idiosyncratique de ces questions, il s'avèrera difficile de couvrir l'ensemble des réponses des étudiants de collège mais nous tenterons tout de même de cerner des courants globaux dans le but d'identifier, en un premier temps, différents systèmes de valeurs éducatives et en un deuxième temps, des comportements quotidiens correspondants.

Ainsi, nous répondrons à ces questions d'abord pour l'ensemble des étudiants de collège de la présente décennie et ensuite pour l'ensemble des étudiants québécois également de la présente décennie; étant donné que c'est précisément cette population qui composera l'échantillonnage de notre recherche.

a- Valeurs éducatives des étudiants en général

Dans la littérature relative aux divers courants globaux des valeurs éducatives des étudiants en général de la présente décennie, les travaux de Clark et Trow retirent l'attention des auteurs pour leur envergure et leur systématisation.

Ainsi, ces auteurs ont divisé en quatre les divers systèmes de valeurs éducatives des étudiants. Selon eux, il y aurait des étudiants qui partagent le système de valeurs "vocational", d'autres, le système "academic", le système "collegiate" et le système "non-conformist".

Ainsi, les étudiants partageant le système de valeurs "vocational" seraient ceux qui conçoivent la possibilité de mieux s'auto-actualiser en canalisant la majorité de ses énergies à se préparer adéquatement à la préparation d'une profession. Les activités extra-scolaires et la vie interpersonnelle au collège sont reléguées au second plan. Ainsi l'étudiant, qui partage le système de valeurs "vocational", a des attentes spécifiques précises à l'égard du professeur; cet étudiant "vocational" perçoit le professeur comme devant être un agent facilitateur de l'apprentissage des connaissances et des techniques directement pertinentes à la pratique de la profession choisie et non nécessairement à l'élargissement de sa culture.

Les étudiants, partageant le système de valeurs "academic" seraient ceux qui conçoivent que la meilleure façon de se réaliser est de canaliser la majorité de ses énergies à accumuler et intégrer toujours davantage des connaissances et à y développer ses diverses habiletés intellectuelles.

Les activités extra-scolaires et les contacts personnels ne sont acceptées qu'en fonction d'une suite active d'un cours, que s'ils se

présentent comme une possibilité différente d'accumuler des connaissances. Ainsi l'étudiant partageant le système de valeurs "academic" a des attentes bien précises à l'égard du professeur dans le sens d'un agent favorisant l'acquisition de nombreuses connaissances scientifico-culturelles, privilégiant le développement des divers modes de pensée et dirigeant la formation intellectuelle selon un plan bien structuré.

Les étudiants, qui partagent le système de valeurs "collegiate", croient que la meilleure façon de se réaliser serait de consacrer ses énergies aux contacts inter-personnels et de participer de façon intense à la vie du collège. Pour ces étudiants, les activités extra-scolaires, la vie sociale, les amitiés, etc. sont des éléments essentiels à la réalisation d'eux-mêmes. Ainsi, les étudiants qui partagent le système de valeurs "collegiate" ont des attentes bien précises à l'égard du professeur dans le sens d'un animateur facilitant l'apprentissage de la vie sociale et stimulant la participation collective optimum.

Les étudiants, qui partagent le système de valeurs "non-conformist" croient que la meilleure façon de se réaliser serait de rejeter (consciemment ou non) les valeurs traditionnelles, de se préoccuper de son identité personnelle, de rejeter les moyens prescrits pour atteindre des buts intellectuels, de satisfaire sa curiosité intellectuelle d'une manière "indisciplinée" (dans le sens traditionnel du terme). Ainsi, les étudiants qui partagent le système de valeurs "non-conformist" ont des attentes bien précises à l'égard du professeur dans le sens d'une personne-ressource encourageant à une curiosité intellectuelle informelle, une recherche de son identité personnelle et d'une formation cognitivo-attitudinale idiosyncratique appropriée.

Ainsi, l'on voit dans l'ensemble que les quatre systèmes de valeur éducatives des étudiants touchent des aspects quotidiens faisant appel à une dichotomie bien connue dans la littérature psycho-pédagogique, à savoir les composantes cognitives et les composantes attitudinales. En effet, le système de valeur "vocational" et le système "academic" semblent mettre l'emphase sur tous les comportements ou facteurs pédagogiques relevant du domaine du cognitif. Par exemple, les étudiants "vocational" et "academic" vont accorder beaucoup d'emphase à l'importance de la matière enseignée, à la composition du programme scolaire, au mode de fonctionnement intellectuel du professeur, à la pertinence de la matière enseignée par rapport à la formation professionnelle, à la capacité du professeur de structurer sa matière, à la lucidité du professeur dans ces communications surtout verbales, etc..

Les systèmes de valeurs "collegiate" et "non-conformist" semblent insister davantage sur tous les comportements ou facteurs pédagogiques relevant du domaine attitudinal. Par exemple, les étudiants "collegiate" et "non-conformist" vont mettre davantage l'accent sur la personnalité du professeur, sur ses différentes attitudes plus ou moins empathiques, permissives, congruentes et/ou flexibles, sur le carisme du professeur, sur la dynamique du groupe-classe, etc., etc..

Il y a également dans la littérature d'autres auteurs qui ont mis en lumière les différentes valeurs éducatives partagées par les diverses sous-cultures collégiales; mais les résultats de ces auteurs sont moins bien articulés que ceux de Clark et Trow prémentionnés; et d'ailleurs les résultats de ces auteurs peuvent "grosso modo" se rallier en quatre systèmes de valeurs pré-décrits.

Nous limiterons là notre investigation dans la littérature sur les valeurs éducatives en général et nous concluons, d'une façon très globale (peut-être trop globale) que les valeurs éducatives des étudiants de niveau collégial (en général) semblent pouvoir se rallier, d'une façon plus ou moins directe, à quatre systèmes de valeurs; soit le système "academic", soit le système "vocational", soit le système "non-conformist", soit le système "collegiate".

2a. Critique de la littérature

Notons toutefois que les résultats de Clark et Trow, même si nous les considérons suffisamment "généralisables" et d'une valeur certaine, comportent certaines lacunes qu'il faut souligner afin d'être en mesure de mieux utiliser cette littérature.

Ainsi, à notre avis, la division de Clark et Trow révèle que ces auteurs, même s'ils se veulent respectueux du pluralisme de valeurs véhiculées dans les collèges, semblent avoir été inspirés, lors de la conception de ces quatre systèmes, davantage par certaines philosophies éducatives et beaucoup moins par d'autres. Ainsi, nous croyons que Clark et Trow, en conceptualisant leurs divers shémas, tout en voulant couvrir l'ensemble des valeurs éducatives des étudiants, ont été "biaisés" par une importance accrue accordée à certaines notions éducatives et ont donc "postulé" que les étudiants partagaient ces mêmes notions éducatives. Nous croyons donc que Clark et Trow ont été chercher une information "biaisée" étant donné que même leurs instruments d'enquête ont été inspirées par ces mêmes notions éducatives.

En ce sens que les item composant leur questionnaire ont été sélectionnés selon un barème forcément basé sur des critères faisant foi d'une appartenance à des notions éducatives particulières.

Ainsi, sans faire une critique exhaustive des travaux de Clark et Trow, nous croyons que, d'une façon générale, ces travaux ont été

davantage inspirés par la philosophie éducative mécaniste, plutôt que par la philosophie organique. Ou, pour emprunter une autre nomenclature, nous croyons que Clark et Trow soient davantage axés sur une conception éducative technocentrique plutôt qu'une conception éducative puérocentrique.

D'une manière très succincte, l'image qui représenterait le style de conception technocentrique serait celle du transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, i.e. de l'esprit du professeur dans l'esprit de l'étudiant. L'enseignant, supérieur en expérience et en connaissances, fait bénéficier l'étudiant de son savoir en le déversant dans l'esprit de ce dernier... Les objectifs que l'étudiant est censé poursuivre sont fixés de l'extérieur, les travaux qu'il accomplit sont prévus et déterminés par un autre que lui, c'est-à-dire par le professeur...

Ainsi, nous croyons que dans les travaux de Clark et Trow, les systèmes de valeurs "academic", "vocational" et même une partie du "non-conformist" et du "collegiate" semblent se classer davantage dans cette conception technocentrique de l'éducation car les termes généraux semblent bien être: connaissances à apprendre, rendement à fournir et curiosité intellectuelle à acquérir selon des critères déterminés par le collège et non l'étudiant.

La conception puérocentrique de l'activité éducative, contrairement à la conception technocentrique, serait plutôt celle qui met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant... L'étudiant n'a pas à participer à son éducation, il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de

la capacité de l'étudiant.

Ainsi, nous croyons que les travaux de Clark et Trow accordent moins de place à cette conception puérocentrique car ce n'est que dans une partie des systèmes de valeurs "collegiate" et "non-conformist" que nous retrouvons les thèmes connaissances à découvrir, rendement à auto-planifier et curiosité intellectuelle informelle créative.

Evidemment, comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, cette critique de Clark et Trow s'avère plutôt simpliste si l'on songe qu'une véritable critique exhaustive de ces travaux exigerait de nombreuses recherches. Mais, ce que nous voulions noter, dans les systèmes de valeurs éducatives des étudiants que Clark et Trow proposent, est que ces systèmes ne sont pas nécessairement représentatifs des nombreuses conceptions éducatives possibles partagées par les étudiants. Ainsi, nous croyons que même si Clark et Trow se veulent respectueux du pluralisme des valeurs éducatives partagées par les étudiants, ils n'y sont pas parvenus d'une façon absolue et "sine qua non".

Malgré ces limites, nous croyons tout de même que les travaux de Clark et Trow constituent un bon guide pour mieux connaître les diverses valeurs éducatives d'un certain échantillon d'étudiants.

Ainsi, à la lumière des travaux de Clark et Trow, nous pouvons investiguer sur les valeurs éducatives partagées par un certain échantillonnage étudiant qui nous intéresse tout particulièrement dans notre recherche, à savoir les étudiants québécois de niveau collégial.

2b. <u>Valeurs éducatives des étudiants québécois</u>

La littérature est peu loquace sur ce sujet; il y a ici et là certaines recherches qui tentent de déterminer les attentes des étudiants relatives à certains aspects bien particuliers de la relation pédagogique mais rarissimes sont les recherches qui traitent de l'ensemble des

valeurs éducatives de la sous-culture des étudiants québécois de niveau collégial.

Mais, en exploitant au maximum, cette littérature, que nous qualifions d'incomplète ou plutôt de trop jeune, nous croyons que les valeurs éducatives des étudiants québécois de niveau collégial peuvent s'identifier "grosso modo" aux quatre systèmes de valeurs de Clark et Trow.

Ainsi, il semblerait, d'après cette littérature que les étudiants ont certaines tendances générales. Les étudiants semblent vouloir remettre en question le sens du contenu des programmes scolaires et chaque plan de cours dû au fait qu'ils prennent conscience qu'ils auront à vivre dans un contexte socio-économique différent de leurs aînés. Les étudiants semblent essentiellement motivés à étudier en conformité avec des principes d'efficacité plutôt qu'en conformité avec des principes d'autorité. Les étudiants semblent également ressentir un besoin de sécurité intérieure. Les étudiants semblent valoriser les professeurs qui s'avèrent, pour eux, des guides avertis et objectifs ou qui leur permettent de s'instituer en un être ayant immédiatement un impact social ou en voie de le devenir.

Ainsi, nous pouvons facilement relier, même si ce n'est que d'une façon arbitraire et très simpliste, que les diverses tendances exprimées par les étudiants rejoignent l'un ou l'autre des systèmes de valeurs identifiés par Clark et Trow.

Ainsi, il nous semble que les étudiants préoccupés de tout remettre en question partageraient surtout le système de valeurs "non-conformist"; les étudiants, plus particulièrement préoccupés du contenu de programmes et de cours, partageraient surtout le système de valeurs "academic"; les étudiants davantage préoccupés par les principes d'efficacité partageraient surtout le système de valeurs "vocational"; les étudiants davantage préoccupés par leur impact social partageraient surtout le système de valeurs "collegiate".

Mais, si l'on met en relief, parmi cette littérature, la seule étude d'envergure qui a spécifiquement tenté de cerner les attentes pédagogiques des étudiants québécois de niveau collégial, nous croyons que ces attentes se situeraient surtout, pour ne pas dire presqu'exclusivement, dans trois des quatre systèmes de Clark et Trow; soit les systèmes "academic", "vocational" et "collegiate".

Nous parlons ici de l'étude menée par les auteurs du test PERPE. Selon les résultats de cette recherche, il semblerait que les étudiants québécois de niveau collégial exigent de leurs professeurs les points suivants: une bonne restructuration de la situation d'apprentissage, une bonne organisation de la matière et des techniques d'évaluation académique, de la versatilité, une bonne capacité d'attirer et de retenir l'attention, de l'aptitude à tenir compte des besoins et limites des étudiants, une grande capacité de magnétisme, d'altérocentrisme et de disponibilité, une utilisation maximale de son temps en classe, un cours visant strictement l'essentiel, une capacité d'accorder de l'importance à la reformulation personnelle du cours par les étudiants, une bonne organisation interne de son cours, une approche pédagogique adéquate, une capacité de se dégager de son texte, une bonne utilisation du matériel didactique, une variété dans l'approche pédagogique, une capacité de faire des digressions désirables, une capacité d'être intellectuellement stimulant, une bonne aptitude à clarifier, une bonne utilisation de l'humour comme outil pédagogique, une capacité d'être très présent à sa classe, une culture générale très vaste, une capacité de jugement nuancé et l'application d'objectivité et de justice.

Ces points "apparemment" exigés par les étudiants constituent dans les travaux de PERPE, des notions opérationnalisées et validées correspondant aux valeurs éducatives des étudiants québécois de niveau collégial. Et ces notions opérationnalisées, si nous considérons, même après critique, qu'elles constituent réellement une grille de comportements pédagogiques reflètant ces mêmes valeurs, seront d'une grande utilité pour servir de base "observable" "mesurable" de com-

paraison avec les composantes d'attitude et d'aptitude caractéristiques des professeurs créateurs.

Ainsi, d'une façon globale, il nous semble que ces notions opérationnalisées ou ces points exigés par les étudiants peuvent se classer selon deux dimensions. Certains points exigés touchent les dimensions cognitives; ce sont les points: organisation de la matière, organisation interne du cours etc.. Et nous croyons que ces points correspondraient à des préoccupations venant d'étudiants qui partagent surtout les systèmes de valeurs "academic" et "vocational". Et, il nous semble que d'autres points touchent les dimensions attitudinales; ce sont les points: comme capacité de magnétisme, disponibilité etc.. Et nous croyons que ces points correspondent à des préoccupations partagées par des étudiants qui s'identifient surtout au système de valeurs "collegiate".

Evidemment, cette classification arbitraire au moyen de la nomenclature de Clark et Trow ne se veut pas une classification absolue, elle se veut simplement un tableau-synthèse nous permettant de situer shématiquement cette partie de littérature dans le grand ensemble de la littérature pertinente à notre recherche. Ainsi, au lieu d'énumérer une à une les notions opérationnalisées des valeurs éducatives des étudiants québécois de niveau collégial, nous pouvons dire maintenant que, dans l'ensemble, elles se rallient aux quatre systèmes proposés par Clark et Trow; mais, si l'on ne tient compte que des travaux de PERPE, ces mêmes valeurs semblent se rallier presqu'exclusivement à trois systèmes à savoir l'"academic", le collegiate" et le "vocational".

2b. 1 Critique de la littérature

Evidemment, nous devons, pour être mieux en mesure d'utiliser la littérature québécoise, faire une critique de la seule étude d'envergure

sur laquelle nous pouvons nous appuyer. Ainsi, nous tenons à faire une critique des résultats de PERPE afin de mieux saisir en quoi les valeurs éducatives décelées par PERPE ne sont pas exhaustives et afin de cerner les divers éléments manquants selon un ensemble hypothétiquement complet de valeurs éducatives des étudiants québécois. Ainsi, nous procéderons à l'analyse sommaire du contenu de PERPE en identifiant la ou les philosophie(s) éducative(s) sous-jascente(s).

Les auteurs PERPE, à la lumière de nombreuses recherches antérieures et surtout des données empiriques directement tirées des étudiants de collège, ont tenté de cerner cette notion complexe de satisfaction. Ils ont tout d'abord tenté de déterminer la notion d'idéal théorique pédagogique des étudiants du collégial vis-à-vis leurs professeurs pour enfin déterminer la notion de satisfaction qui est reconnue comme étant la différence entre les attentes (idéal théorique et les réalités).

Dans le test PERPE, l'idéal pédagogique théorique est exprimé en dimensions définies opérationnellement. Mais, cet idéal, [illegible] validé, semble inspiré par une philosophie éducative pluridimensionnelle mais non multidimensionnelle et par là limitative.

Ainsi, en empruntant à Gabaude sa nomenclature des différentes philosophies éducatives existantes, nous aurions tendance à classer le test PERPE comme relevant à la fois du courant traditionnel renové, du courant puérocentrique et du courant technocentrique. Nous croyons que le test PERPE rejoint ces divers courants pédagogiques d'une façon plus ou moins accusée.

Ainsi, nous croyons que les travaux de PERPE rejoignent la pédagogie technocentrique en ce sens qu'ils contiennent un certain nombre d'item faisant appel à la transmission d'informations à un être humain.

Il est évident que PERPE ne vise pas à l'amélioration de l'acte de transmission en soi mais bien à une stimulation de l'auto-critique de cet acte afin que le professeur propose à l'étudiant des situations lui permettant d'effectuer des opérations déterminées.

Il va de soi que même si PERPE ne vise pas essentiellement au perfectionnement de l'acte de la transmission en soi, il n'en reste pas moins, par la présence d'un certain nombre d'item, que cet acte s'avère important aux yeux de ses auteurs. C'est pourquoi nous croyons que les auteurs PERPE partagent, en partie, le système de valeurs éducatives typique au courant pédagogique technocentrique.

Nous croyons également que PERPE se rapproche du courant puérocentrique en ce sens que dans ce courant il y a, entre autres préoccupations, celle de cerner les besoins de l'"éduqué" ou de l'"enseigné" afin de mieux y répondre.

Ainsi, nous croyons que PERPE est nettement préoccupé des besoins des étudiants car il est construit essentiellement dans le but de connaître la perception par les étudiants de la relation professeurs-étudiants. PERPE origine précisément des données empiriques formulées par des étudiants; il semble donc y avoir un souci exclusif de démontrer et de manifester d'une manière plus systématique et plus scientifique aux "éducateurs" les besoins, les aspirations, l'évaluation des situations pédagogiques vécues et les attentes des étudiants.

Nous croyons également que, même si le test s'apparente à la philosophie éducative technocentrique et puérocentrique, nous croyons que c'est au courant traditionnel renové que PERPE semble s'associer davantage.

En effet, nous croyons que PERPE aide les professeurs par l'autocritique, que les résultats provoquent et les incitent à faire peau neuve dans leur rôle d'enseignant sans provoquer un début de modification des mentalités pédagogiques comme tel. Ainsi, nous croyons

que PERPE peut stimuler le professeur à mieux encadrer sa matière, à être davantage empathique, versatile, carismatique, disponible, à être mieux en mesure de créer un climat favorable au travail intellectuel. Mais cette forme d'intervention ou d'auto-critique nous semble relever plus strictement de l'ordre des moyens afin que les professeurs réussissent à devenir d'excellents traditionnalistes renovés.

En d'autres mots, l'auto-critique provoquée par PERPE incite le professeur à se situer davantage dans la pédagogie centrée sur la connaissance à livrer plutôt que sur les modes de développement intellectuel à instaurer. Il nous semble que l'auto-critique aide le professeur à savoir comment et par quels moyens devenir un bon praticiens traditionnaliste renové et surtout comment faire accepter d'une façon plus orthodoxe, plus diplomatique et apparemment autoquestionnaire cette mentalité pédagogique spécifique.

C'est pourquoi nous croyons que PERPE se situe également dans ce courant traditionnel renové selon la terminologie de Gabaude.
Il va sans dire que ce courant, qui semble inspiré un nombre de praticiens encore à l'heure actuelle, rejoint le système de valeurs des essentialistes.

Ainsi, nous croyons que PERPE semble favoriser l'auto-critique des moyens pour devenir surtout un meilleur traditionnaliste, i.e. stimule le perfectionnement des professeurs dans l'utilisation des techniques nouvelles (tant par les moyens audio-visuels que par une meilleure interrelation professeurs-étudiants), apparemment dans un but de s'instaurer en un meilleur émetteur renové de la connaissance.

Nous ne croyons pas que PERPE favorise l'auto-critique de la mentalité éducative du professeur, en ce sens qu'elle ne permet pas à ces derniers de pouvoir se situer dans l'univers de l'éducation, d'identifier le système de valeurs que chacun, d'une manière idiosyncratique, véhicule. L'auto-critique donne très peu d'information sur de

nouvelles valeurs éducatives que les étudiants voudraient voir vivre par leurs professeurs.

Malgré le fait que nous avons tendance à classer parmi le courant traditionnel renové , nous croyons que par son allégeance (faible mais existante) au courant puérocentrique, il peut amorcer, à long ou à court terme, un mouvement vers la pédagogie institutionnelle telle que définie par Labrot.

Car, nous croyons que PERPE, en se centrant sur les aspirations (ou sur une partie des aspirations) des étudiants et en informant leur degré de satisfaction vis-à-vis les situations pédagogiques vécues peut provoquer un mouvement qui ferait peu à peu modifier les institutions actuelles pour en créer de nouvelles, fondées sur l'autogestion.

Ainsi, nous croyons que, même si PERPE favorise les professeurs à devenir de meilleurs praticiens traditionnalistes renovés, nous croyons que PERPE, en faisant s'interroger davantage sur les attentes des étudiants (même si les item sur lesquels les étudiants jugent leurs attentes sont limités à une mentalité éducative particulière), provoque par là un dialogue entre plus intense, plus reflexif, plus authentique entre professeur et étudiants, et stimule par là, indirectement, mais stimule quand même un mouvement global centré sur l'étudiant, centré sur les caractéristiques propres de la gente étudiante, sur un plan nettement plus personnalisé parce que nettement plus articulé.

C'est ainsi que nous croyons que, à long ou à court terme, l'autocritique provoquée par PERPE offre des promesses de faire déboucher sur l'instauration de systèmes éducatifs davantage apparentés à l'auto-gestion et par là davantage apparentés à la pédagogie institutionnelle de Labrot.

En situant PERPE, à la fois dans le courant traditionnel renové, dans le courant technocentrique et puérocentrique il se peut que nous rejoignons sensiblement l'observation qu'a fait Jacques Lamontagne à la suite d'une étude scientifique sur les valeurs éducatives des professeurs du Cegep et les valeurs éducatives de PERPE. Dans cette étude, Lamontange croit que PERPE se situe essentiellement dans une conception pédagogique "mécaniste" et qu'il n'emprunte rien à la conception pédagogique "organismique".

Là, où nous nous dissocions de l'observation de Lamontange, même si cette dernière observation est basée sur des constats systématiques et statistiquement valides est que cette observation soit trop simpliste, trop radicale, trop "grossière" parce que apparemment basée sur les six sections du test et non sur les soixante-et-un item du test. A notre avis, Lamontagne aurait dû faire une analyse de contenu exhaustive plutôt que de se baser sur des sections arbitrairement bâties. Car, les auteurs PERPE ont précisément mentionné dans un article (composé par Marie Chabot), que la classification des item en six sections a fait l'objet d'une longue discussion et de compromis, que cette classification sera toujours arbitraire et surtout que cette classification pourrait être rebâtie en autant de modalités diverses qu'il y a de philosophies éducatives existantes.

C'est pourquoi tout en étant sensiblement d'accord avec les observations de Lamontagne, nous demeurons tout de même très sceptique vis-à-vis ses conclusions.

Ainsi, en constatant que PERPE se situe dans les philosophies éducatives puérocentrique , technocentrique et surtout traditionnelle renovée , nous décelons automatiquement que la méthodologie utilisée a pu être biaisée par ces différentes applications idéologiques. En ce sens que l'instrument, que les auteurs PERPE ont utilisé, a été conçu pour aller cueillir chez les étudiants des infor-

mations; mais, le genre d'informations demandées étaient celles qui étaient perçues par les auteurs comme étant essentielles et exhaustives en soi. C'est ainsi que si nous croyons que les travaux de PERPE reflètent certaines idéologies éducatives, c'est peut-être dû au fait que les auteurs ne sont allés chercher auprès des étudiants, que des informations relevant de ces mêmes idéologies en omettant d'autres idéologies. C'est pourquoi nous pouvons douter de leurs résultats.

Si l'on se souvient, dans les pages précédentes, les travaux PERPE semblaient conclure que les valeurs éducatives des étudiants québécois se classaient surtout parmi les systèmes de valeurs "collegiate", "academic" et "vocational". Alors, la question critique qui demeure est la suivante: Est-ce que les travaux de PERPE révèlent d'une façon exhaustive les valeurs des étudiants québécois de niveau collégial ou si les travaux PERPE ne révèlent que la satisfaction des étudiants vis-à-vis des item à couleur idéologique particulière?

A cette question, nous croyons pouvoir répondre de la façon suivante. PERPE ne révèle pas les valeurs des étudiants québécois du niveau collégial de façon exhaustive parce qu'il ne semble tenir compte que des notions "technocentrique" et "traditionnaliste renovée" et partiellement de la notion "puérocentrique"; et PERPE omet donc une partie des sous-thèmes de la philosophie éducative "puérocentrique", et omet complètement la notion "sociocentrique" et "traditionnelle (pure)". PERPE, en ne révélant pas les valeurs des étudiants québécois de niveau collégial d'une façon exhaustive, ne fait donc qu'indiquer le degré de satisfaction des étudiants à propos d'item particuliers à une couleur idéologique.

Après avoir fait une critique de PERPE, il nous semble avoir tout de même là du matériel pouvant représenter, même si cela l'est d'une manière incomplète, certaines valeurs éducatives des étudiants québécois

traduits en notions opérationnalisées permettant de décrire une certaine forme d'idéal pédagogique théorique. Et c'est précisément à ces notions opérationnalisées que nous devrons nous référer pour mieux juxtaposer les composantes de la satisfaction des étudiants avec les composantes des professeurs créatifs.

2b. 2 Mesure adéquate de satisfaction des étudiants

Après avoir pris connaissance de la littérature relative au phénomène complexe de la satisfaction et à certaines valeurs étudiantes québécoises et/ou autres, il nous semble que nous sommes un peu plus habilités à poser certaines exigences relativement au contenu des divers instruments mesurant le degré de satisfaction des étudiants vis-à-vis les situations pédagogiques. Les exigences, que nous voulons déterminer, le seront dans le but de sélectionner d'une façon plus judicieuse le type d'instruments que nous voudrions utiliser dans la présente recherche.

Ainsi, à la lumière de la littérature précitée nous croyons que les mesures les plus adéquates de la satisfaction des étudiants devraient être des mesures qui contiennent la possibilité de s'exprimer sur une liste d'item la plus exhaustive possible, susceptibles de réfléter les divers éléments composant les attentes d'étudiants cégépiens. Les mesures les plus adéquates seront celles qui sont inspirées d'un pluralisme des philosophies éducatives, et/ou d'une nomination ou identification ecclectique car ces mesures peuvent alors revêtir un caractère davantage universel, parce que touchant le vaste éventail des multiples attentes différentes véhiculées par la gente étudiante québécoise ou autre.

Ainsi, les mesures les plus représentatives des valeurs éducatives des étudiants québécois seraient celles qui seraient bâties à partir des opinions d'étudiants. Evidemment, ces données empiriques devraient être cueillies auprès d'un échantillonnage beaucoup plus

diversifié , s'étandant aux quatre coins de la province et allant même au-delà des limites provinciales et nationales. Et, à partir de ces données empiriques (diverses opinions d'un échantillon représentatif des étudiants), les mesures les plus adéquates seraient celles qui ont une grille de diagnostic des diverses opinions en regard d'une certaine classification arbitraire ou d'une certaine taxonomie des systèmes de valeurs éducatives exprimées par les étudiants de l'échantillonnage.

De plus, nous croyons que les mesures, pour être adéquates, ne doivent pas seulement tenir compte des diverses valeurs éducatives partagées par les étudiants dans le temps mais également le sens de l'évolution de ces valeurs éducatives étudiantes. Ainsi, les mesures adéquates de satisfaction des étudiants n'auraient pas pour unique but de connaître l'évaluation des étudiants à l'égard des réalités pédagogiques vécues, mais également les nouvelles formes de vie pédagogique futuriste et/ou fictive qui sembleraient plus adaptées et plus près de l'idéal. En somme, pour qu'une mesure de satisfaction des étudiants soit adéquate, elle doit contenir des item reflétant non seulement des valeurs éducatives pluralistes rétrospectives mais également des valeurs éducatives pluralistes prospectives des étudiants.

Car, comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, la pensée évaluative (qui est le mode de penseé qui intervient lors de l'évaluation de la satisfaction) fonctionnera d'une manière d'autant plus perfectionnée que les critères qu'elle utilisera seront adéquats et exhaustifs. C'est pourquoi nous croyons que le jugement du degré de satisfaction en regard des situations pédagogiques sera d'autant plus révélateur de la perception des étudiants que les critères ou item qui leur sont soumis seront adéquats et exhaustifs de toutes les facettes possibles de ces réalités pédagogiques vécues.

Ainsi, pour notre recherche, nous sélectionnerons la mesure la plus adéquate pouvant rencontrer en autres exigences celles précitées afin qu'elle s'avère effectivement une mesure de satisfaction des étudiants vis-à-vis les situations pédagogiques vécues après avoir tenu compte de l'univers pluraliste des valeurs éducatives étudiantes (attentes) et du mode idiosyncratique de l'évaluation des situations perçues et/ou vécues (réalités) par ces mêmes étudiants.

Cette littérature relative à la satisfaction des étudiants nous a permis de saisir d'une part que le phénomène de la satisfaction est largement déterminé par les valeurs éducatives des étudiants et que d'autre part, même s'il s'avère complexe de circonscrire dans les faits, ces mêmes valeurs parce qu'essentiellement idiosyncratiques, nous pouvons les identifier à quatre systèmes de valeurs "collegiate", "vocational", "non-conformist" et "academic".

Cette littérature nous a permis également de souligner la difficulté d'aller chercher, de façon objective et respectueuse des diverses facettes de la réalité, les informations relatives au degré de satisfaction des étudiants. La prise de conscience de cette difficulté nous a aidé à être critique vis-à-vis cette même littérature. Mais, malgré ses limites, la littérature relative aux valeurs éducatives des étudiants en général et des étudiants québécois de niveau collégial nous a légué des éléments fondamentaux nous permettant d'identifier certains comportements pédagogiques souhaités par ces mêmes étudiants ainsi qu'une brève description de leur idéal pédagogique. Mais, cette littérature, grâce surtout aux travaux de PERPE, a surtout contribué à traduire ces valeurs éducatives en notions opérationnalisées, notions qui nous permettent d'être mieux

en mesure de comparer les valeurs éducatives des étudiants québécois de niveau collégial aux caractéristiques fondamentales révélatrices du professeur (ou de la personne) créatif.

D. QUESTION DE L'ETUDE INTEGREE A LA LITTERATURE

Après avoir investigué la littérature relative à la créativité et relative à la satisfaction des étudiants, nous sommes davantage en mesure de saisir les nombreux liens possibles entre ces deux aspects centraux de notre recherche.

Ainsi, la question de notre recherche veut savoir s'il y a une corrélation entre les diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et les diverses composantes du degré de satisfaction des étudiants.

Cette recherche veut étudier la créativité dans une perspective analytique par l'intermédiaire des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices. Cette recherche veut ainsi mettre chaque composante d'attitude et d'aptitude de la créativité du professeur avec les diverses composantes de la satisfaction de ses étudiants (soit les valeurs éducatives des étudiants plus ou moins atteintes).

Cette recherche se veut ainsi surtout une recherche descriptive-exploratoire en regard des diverses composantes des deux phénomènes mis en interrelation. Cette recherche se veut une approche plutôt analytique que globale qui aboutirait en une batterie de composantes se distribuant en ordre hiérarchique ou en ordre d'importance en regard du 2e phénomène étudié.

Autrement dit, cette recherche veut explorer les composantes de la pensée et de la personnalité créatrices qui vont corréler davantage avec

la satisfaction des étudiants. Et ces composantes se présenteront en une matrice allant des composantes les plus pertinentes aux moins reliées avec la satisfaction des étudiants.

Par exemple, l'on pourrait observer que la créativité verbale serait plus exigée et utilisable lors de situations pédagogiques collégiales et vice versa que la créativité non-verbale où l'on exige du matériel figural plutôt que sémantique, serait moins exigée dans les mêmes situations pédagogiques collégiales. Autrement dit, il y aurait peut-être des composantes de la pensée et de la personnalité créatrices qui constitueraient des facteurs primordiaux pour l'enseignement collégial et qui s'avèreraient des facteurs négligeables lors de la conception d'un prototype d'avion supersonique par exemple. L'on pourrait également observer, en se basant sur le cadre théorique de Guilford, que hypothétiquement la production divergente et surtout son processus associatif sémantique serait une opération intellectuelle de la pensée créative exigée intensément en situation pédagogique collégiale idéale.

Ainsi, selon nos recherches en littérature, aucune étude n'a encore mis en relation, d'une façon globale ou analytique, le degré du potentiel créateur du professeur en relation avec le degré de satisfaction des étudiants.

Ce qui nous permet tout d'abord de croire qu'il y a une relation possible entre ces deux phénomènes est: d'<u>une part</u>, les mécanismes intellectuels présents dans la pensée créative et d'<u>autre part</u>, les mécanismes intellectuels implicitement présents dans les exigences que doit rencontrer l'enseignant pour répondre aux valeurs éducatives des étudiants québécois de niveau collégial.

Si nous nous rappelons ces valeurs éducatives exprimées en dimensions (pages précédentes PERPE), nous constatons que leurs définitions opérationnelles semblent se référer directement à divers mécanismes intellectuels tels que déterminés dans la structure de l'intellect de Guilford.

Ainsi nous avons les termes: structuration de l'apprentissage, organisation et utilisation adéquate des techniques, versatilité, aptitude à tenir compte des besoins et limites des étudiants, approche pédagogique adéquate, utilisation adéquate du matériel didactique, variété dans l'approche pédagogique, capacité de faire des digressions désirables, aptitude à clarifier, jugement nuancé, ouverture à plusieurs domaines, objectivité, etc..

Si nous nous rappelons d'autre part les processus mentaux impliqués dans la pensée créative, nous constatons que divers mécanismes intellectuels exigés implicitement pour répondre à l'idéal théorique pédagogique semblent rejoindre directement les processus intellectuels identifiés comme faisant partie intégrante de la pensée créative. Ainsi, nous avons les processus de la pensée créative qui sont: la fluidité, la flexibilité, l'originalité, la production divergente, la sensibilité aux problèmes, la pensée convergente. Et, de par leurs définitions mêmes précitées, il semble que ces processus soient exigés, selon des modalités diverses, pour la majorité des mécanismes intellectuels énumérés dans la description de l'idéal pédagogique.

Ce qui nous permet également de croire qu'il y a une relation possible entre les deux variables de notre étude est: d'<u>une part</u> les attitudes présentes chez les gens hautement créatifs et d'<u>autre part</u> les attitudes implicitement présentes dans les exigences que doit rencontrer l'enseignant pour répondre à l'idéal théorique pédagogique tel que défini par les étudiants.

Si nous nous rappelons l'idéal pédagogique exprimé en dimensions, nous constatons que leurs définitions opérationnelles semblent se référer directement à divers comportements d'attitudes. Ainsi nous avons les termes: capacité de magnétisme, d'altérocentrisme et de disponibilité, capacité de se dégager de son texte, versatilité, capacité d'attirer et de retenir l'attention, performance dramatique, une capacité de se dégager de

son texte, utilisation adéquate de l'humour comme outil pédagogique, capacité d'être très présent à sa classe, culture générale vaste, etc..

Si nous nous rappelons d'autre part certaines caractéristiques comportementales des gens hautement créatifs, nous constatons que diverses attitudes exigées implicitement pour répondre à l'idéal théorique pédagogique semblent rejoindre directement les attitudes identifiées comme faisant partie intégrante des comportements d'attitudes des gens hautement créatifs.

Ainsi nous avons les attitudes précitées suivantes: tolérance de l'ambiguïté, goût d'expérimentation, capacité d'autocritique, initiative, spontanéité d'humeur et de joie, fantaisie et humour, grand éventail d'intérêts et d'informations, attirance pour les valeurs théoriques et esthétiques, non-conformisme, etc..

Et, de par leurs définitions mêmes, il semble que ces caractéristiques comportementales des gens hautement créatifs soient exigées, selon des modalités diverses, pour la majorité des attitudes énumérées dans la description de l'idéal pédagogique.

E. HYPOTHESES OU QUESTIONS DE L'ETUDE

Dans le cas de la présente étude, le cadre de référence fourni par la littérature ne semble pas nous permettre de nous baser sur des éléments suffisamment pertinents pour soutenir que la relation entre les deux variables étudiées (1. la pensée et la personnalité créatrices du professeur, 2. le degré de satisfaction de ses étudiants) pourraient aller hypothétiquement dans le sens d'une corrélation positive ou négative. Par exemple, le cadre de référence ne nous a pas permis de savoir :

1. s'il y a des performances et des comportements pédagogiques spécifiques;
2. quel genre de réactions étudiantes sont provoquées par ces comportements et performances pédagogiques d'un professeur créatif?

3. quel type de satisfaction étudiante est provoquée par un professeur créatif?
4. quelles valeurs éducatives partage un professeur créatif?, etc..

Ces questions, qui s'avèrent d'un caractère évidemment intermédiaire entre les deux pôles de la présente recherche et qui sont laissées ouvertes par la littérature, nous révèlent que nous n'avons pas un cadre de référence nous permettant de justifier une hypothèse allant soit dans un sens positif ou négatif.

Mais ce cadre de référence nous suscite des séries de questions qui nous permettront d'explorer d'une manière satisfaisante la réalité correspondant à l'interrelation des deux variables internes de la recherche.

C'est pourquoi nous avons choisi de procéder à une étude exploratoire qui comporte, dans sa stratégie opératoire, des questions de recherche et non pas des hypothèses. Et, dans la présente étude, nous posons précisément des questions qui ne sont pas une affirmation à être vérifiée (hypothèse) mais qui s'avèrent essentiellement des interrogations où l'on veut explorer le réel.

Question 1: Quelles sont les interrelations qui existent entre chacune des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et chacune des diverses composantes du phénomène de la satisfaction de ses étudiants?

Question 2: Quelles sont les interrelations qui existent entre chacune des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et l'ensemble des diverses composantes du phénomène de la satisfaction de ses étudiants?

Question 3: Quelles sont les interrelations qui existent entre l'ensemble des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et chacune des diverses composantes du phénomène de la satisfaction de ses étudiants?

Question 4: Quelle est l'interrelation qui existe entre l'ensemble des diverses composantes de la pensée et de la personnalité créatrices du professeur et l'ensemble des diverses composantes du phénomène de la satisfaction de ses étudiants?

BIBLIOGRAPHIE

-- Projet de Recherche --

ANDERSON, H.H., Creativity and Its Cultivation, ch. 15, Harper and Row, Publ. N.Y. 1957.

ARASTEH, J.D., Creativity in the Life Cycle, Tome I et II, ed. heiden E.J. Brill 1968.

ARASTEH, J.D., Creativity and Related Processes in the Young Child. A Review of the Litterature. The Journal of Genetic Psychology, 1968, 112, 77-108.

ANDREWS, M.F., Restatement of Synaesthetics Principles. The Journal of Creative Behavior, vol. 6, no 2, 1972, 102-105.

AUBIN, Michel, La prospective en pédagogie, coll. 602. Pédagogie et directives d'études. Cadre Montréal 1970.

BALL, Raymond, Pédagogie de la communication, Paris, P.U.F. 1971.

BECKER, G.M., Annual Review of Psychology, 1967, 18, 239-286. McClintock, C.G. - Value: behavioral decision theory.

BERTALANFFY, L.U., Challenges of Humanistic Psychology, Bugental, J.F.F. (readings, McGraw Hill, 1967. The World of Science and the World of Value, chap. 34, 335-344.

BOY, Pine, Expanding the Self, personal growth for teachers- Dubuque Iowa W.C., Brown 1971.

BRERI, J.A., A.T. Kins, AL.L Briar, S. Lobeck, R. Miller, H. Tripoli T., Clinical and Social Judgment, 1966.

BROWN, G., Teaching Creativity to Teachers and Others. The Journal of Teacher Education, Vol. XXI, no 2, été 1970, 210-216.

CHABOT, M. La validité du test PERPE, Texte B-440 - Document 0570-02-98.

CHABOT, Maire Enseignement de la philo., PERPE, Montréal 1970.

CLAUSSE, A(autres). Pédagogie: éducation ou mise en condition, Maspero 91 - 71, Petite collection, Paris 1971.

DAVIS, G.A., BELCHER, T.L., How Shall Creativity Be Measured? Torrance Tests, RAT, A.B. and Q.I., Journal of Creative Behavior, vol. 5, no 3 Third Quarter, 1971, 153-161.

DE COSTER, S., La sociologie de l'éducation, Ed. de l'Institut de Sociologie, Bruxelles 1970.

DELONCLE, J., Orientations actuelles de la psycho-pédagogie, Coll. Regard, Toulouse, Privat 1972.

DIGGORY, J.C., Self-Evaluation: Concepts and Studies, John Wiley, 1966.

D'ZURILLA, T.J., GOLDFRIED, M.R., Problem Solving and Behavior Modification, Journal of Abnormal Psychology, 1971, vol. 78, no 1, 107-126.

ELIADE, B., L'école ouverte, Seuil, Paris 1970.

FACHINELLI, E., L'école de l'impossible, (traduit par Thirard P. L.), Mercure de France, Paris 1972.

FLANDERS, N.A., Analysing Teaching Behavior, Reading, Mass., Addison-Wesley 1970.

FOSTER, J., Creativity and the Teacher, Basing Stroke, Eng. Macmillan 1971.

FOUCHER, R., La satisfaction des étudiants, une composante importante de l'apprentissage, Prospectives, vol. 8, no 2, mars 1972, Montréal 67-73.

FOULQUIE, P., Dictionnaire de la langue pédagogique, P.U.F. Paris 1971.

GABAUDE, J.M., La pédagogie contemporaine, Toulouse, coll. Regard, Privat 1972.

GAGNE, F., Qu'est-ce que le projet PERPE?, Texte A-100, Document 1160-02, 65.

GAGNE, F., Les neuf premières dimensions du test PERPE, Texte C-110 - Document 0570-01.

GAGNE, F., 33,000 étudiants évaluent la pédagogie, PERPE, Montréal 1970.

GAGNE, Françoys, CHABOT, Marie, PERPE: une conception neuve du perfectionnement pédagogique, 160-182.

GAGNON, Denise, Historique et caractéristique psychométrique du test PERPE, PERPE, Montréal 1971.

GETZELS, P.W., Creativity, Encyclopedia of Educational Research, 4e éd. 1969, 267-275.

GETZELS et JACKSON, P.W., Creativity and Intelligence, John Wiley and Sons, N.Y. 1958.

GOLAN, E.S., Psychological Study of Creativity, Psychol. Bulletin, 1963, vol. 60, no 6, 548-565.

GUILFORD, J.P., Some Misconceptions Regarding Measurement of Creative Talents. The Journal of Creative Behavior, vol. 5, no 2, second quarter, 1971, 77-87.

GUILFORD, J.P., Creativity: Retrospect and Prospect, The journal of Creative Behavior, volume 4, no 3, summer 1970.

HACQUARD, G., Vers une école nouvelle, Laffont, Paris 1971.

HALLMAN, R.J., The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity J. of Humanistic Psychology 3: 1, Spring, 1963.

HINTON, B.L., Personality Variables and Creative Potential, The Journal of Creative Behavior, volume 4, no 3, summer 1970.

HUNKINS, F.P., Analysis and Evaluation Questions:Their Effect Upon Critical Thinking, Educational Leadership, avril 1970, 697-705.

JACQUES, J., La création scientifique rétribuée. Dans Art et Science de la Créativité, Union générale d'Editions, Paris chap. VIII, 236-254, 1972.

KOPROWSKI, E.J., Creativity, Man and Orgarization, The Journal of Creative Behavior, vol. 6, no 1, 1972, 49-55.

LOURAU, R., L'analyse Institutionnelle, Ed. de Minuit, Paris 1970.

LOURAU, R. Analyse institutionnelle et pédagogie, Ed. de l'Epi, Paris 1971.

LA PUENTE, M., Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement, Coll. Hommes et Groupes, Epi, Paris 1970.

LEPAGE, M.C., Pédagogie et pédagogies, coll. Le Point de la Question, Paris Denoël 1972.

LOBROT, M., La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion, coll. Hommes et Organisations, Gauthier-Villars, Paris 1972.

MACKINNON, D.W., The Nature and Nurture of Creative Talent, Amer. Psych. 1962, 17, 484-495.

MASLON, A.H., A Theory of Metamotivation: the Biological Rooting of the Value-Life in Readings in Humanistic Psychology. Sutich, A.J. et VICH, M.A., The Free-Press, N.Y. 1969, chap. 9, 153-200.

MEDNICK, S.A., The Associative Basis of the Creative Process, Psychol. Review 1962, vol. 69, no 3, 220-239.

MOSSTON, M., Teaching form Command ot Discovery, Wadoworth. Publ. Col, 1972.

NEWELL, S., Human Problem Solving, Englewoods Cliff. Prentice 1972.

NOLLER, R., Some Applications of General Semantics in Teaching Creativity, The Journal of Creative Behavior, vol. 5, no 4, 1971, 256-266.

PARE, A., Créativité et pédagogie, Action pédagogique, no 8, août 1969, 27-42.

PARE, A., Pour une pédagogie de croissance personnelle, Ecole coopérative no 19, novembre 1972.

PARNES, S., Creativity: Developing Human Potential, The Journal of Creative Behavior, vol. 5, no 1, 1971, 19-36.

PARNES, S., Creativity: Unlocking Human Potential, O.K.O. Publishers 1972.

PAUL, Juif, Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques, P.U.F. Paris 1972.

PELLETIER, D. et NOISEUX, G., Dossier d'Orientation I, McGraw Hill, 1972.

PELLETIER, D., La représentation de soi, Tome I, Interprétation cognitive. Editions du renouveau pédagogique 1971.

PIAGET, Jean, Psychologie et pédagogie, Coll. Médiations, Denoël, Paris 1969.

RADEBAUGH, B.F., Student teachers, Knowledge and Effective Teaching Behavior, The Journal of Teacher Education, Vol. XXI, no 2, été 1970.

REBOUL, O., Philosophie de l'éducation, P.U.F., Paris 1971.

SHAPIRO, R.J., The Criterion Problem in Creativity, Vernon, P.E. (ed). Penguin Modern Psychology Readings, chap. 20, 257-269.

SHERIF, C.W., SHERIF, M., NEBERGALL, R.E., Attitude and Attitude Change, The Social Judgment-Involvement Approach - Saunders Co., 1965.

SIMON, Jean, La pédagogie expérimentale, E. Privat, Toulouse 1971, c. 1972.

SNYDERS, G., Pédagogie progressite, Coll. de l'Educateur, P.U.F. Paris 1971.

STEIN, M.I., Hanbook of Personality Theory and Research, Rand McNally, Chicago 1968 - chap. 16 - Creativity.

STEIN, M.L., Creativity in Handbook of Person, theory and research, Rand McNally, Chicago 1968, chap. 16.

SCHRAML, W.J., Initiation à la pédagogie psychanalytique, Paris, Salvator - Mulhouse 1970.

Les mouvements de rénovation pédagogiques par eux-mêmes, Coll. Scs. de l'Education, Ed. E.S.F. Paris 1972.

TAYLOR, C., Climate for Creativity, Pergamon Press, 1972.

TAYLOR, C.W., Theoritical Model for Research in Creativity by M.K. Raina, 1-35. Mars 1971.

TAYLOR, I.A., A Transactional Approach to Creativity and Its Implications for Education, Journal of Creative Behavior, vol. 5, no 3, 1971, 190-198.

TORRANCE, P.E., Creativity What Research Says to the Teacher, NEA, 1968.

TORRANCE, P.E. et MYERS, R.E. Creative learning and teaching, Dodd, Mead et Co. 1970.

TREFFINGER, O.J., RENZULLI, J.S., FELDHUSEN, J.F., Problems in the Assessment of Creative Thinking, Journal of Creative Behavior, vol. 5, no 2, second quarter 1971, 104-112.

TRUCKMAN, B.W., A Technique for the Assessment of Teacher Directiveness, The Journal of Educational Research, vol. 63, no 9, mai-juin 1970, 395-400.

WERNER, I.F., Investigations psychométriques des aptitudes humaines. Bulletin de psychologie numéro spécial 1965.

ANNEXE 111

QUESTIONS relatives au PROBLEME de la recherche

Danielle Riverin-Simard

I. Idéalement, nous aurions pu penser à deux formes de présentation du problème: en A et en B.

A. Comportements pédagogiques

1. Les comportements pédagogiques opérationnalisés d'un professeur créatif et/ou créateur sont tels et tels.

2. Les comportements pédagogiques opérationnalisés, souhaités par les étudiants, sont tels.

3. S'il y a beaucoup de points communs entre les deux séries de comportements, il y a donc lieu de croire qu'il y a une relation entre le degré de potentiel créateur du professeur et le degré de satisfaction de ses étudiants.

B. Valeurs éducatives

1. Les valeurs éducatives des professeurs créatifs et/ou créateurs sont telles.

2. Les valeurs éducatives (attentes) des étudiants sont telles.

3. Si il y a beaucoup de points communs entre les deux séries de valeurs, il y a donc lieu de croire qu'il y a une relation entre le degré de potentiel créateur du professeur et le degré de satisfaction de ses étudiants.

II. Concrètement, il ne semble vraiment pas y avoir dans la littérature des éléments nous permettant de connaître qu'est-ce qu'un professeur créateur.

Nous avons alors pensé à deux autres formes de présentation du problème; soit C. et D.

C. Personnes créatrices

1. Les caractéristiques cognitives et attitudinales d'une personne créatrice sont telles et telles.

2. Les étudiants souhaitent que leur professeur soit des personnes ayant telles et telles caractéristiques.

3. S'il y a beaucoup de points communs entre les deux séries de caractéristiques, il y a donc lieu de croire qu'il y a une relation entre le degré de potentiel créateur du professeur et le degré de satisfaction de ses étudiants.

D. Solution de compromis (compromis acceptable???)

1.a. Les gens créateurs ont telles caractéristiques cognitives et attitudinales.

1.b. Les professeurs créatifs (étant des gens créatifs) auraient les mêmes caractéristiques cognitives et attitudinales.

1.c. Les critères sur lesquels je peux me baser pour juger si une personne (ou si un professeur) est créative ou non sont tels et tels.

2.a. La satisfaction est jugée en fonction des valeurs partagées par les gens.

2.b. Les valeurs éducatives des étudiants en général sont telles, telles (Clark et Trow).

2.c. Les valeurs éducatives des étudiants québécois sont telles, telles. Ces valeurs éducatives sont opérationnalisées en des comportements pédagogiques tels et tels.

2.d. La littérature relative à l'identification des valeurs étudiantes est biaisée de telle et telle façon.

2.e. Les meilleurs moyens de s'assurer que les valeurs éducatives proposées par la littérature, soient exhaustives, sont tels et tels.

3. Ayant, d'une part, certains comportements (attitudinals et cognitifs) opérationnalisés des gens créateurs (Guilford).

Ayant, d'autre part, certains comportements pédagogiques opérationnalisés préférés par les étudiants (PERPE).

J'en conclus, de par les recouvrements plus ou moins évidents entre les deux séries de comportements opérationnalisés, qu'il y a des éléments me permettant de croire qu'il y a une relation entre le degré de créativité du professeur et le degré de satisfaction chez les étudiants.

III. Sagement

Devrais-je penser à faire une des deux pré-recherches qui auraient été nécessaires à la position du problème A et B. Ces deux pré-recherches seraient E. et F..

E. Quels sont les comportements et performances pédagogiques des professeurs créatifs et/ou créateurs.

F. Quelles sont les valeurs éducatives des professeurs créatifs et/ou créateurs.

IV. Savamment

Quelles sont les propositions des professeurs consultés?

ANNEXE IV

VALEURS EDUCATIVES DES ETUDIANTS

ATTENTES des étudiants de niveau collégial

- lecture tirée du document 0172-02
STATISTIQUES GENERALES DU TEST PERPE -

VALEURS EDUCATIVES DES ETUDIANTS

ATTENTES des étudiants de niveau collégial

I- ENCADREMENT

Cette section met l'accent sur la structuration de la situation d'apprentissage: organisation de la matière et techniques d'évaluation académique.

1. Quantité de matière

Les étudiants, pour être satisfaits, désirent une quantité plus ou moins grande de matière, par période de cours (3.16) (3 = quantité plus ou moins grande, 4 = grande quantité).

2. Réponse aux attentes du contenu

Les étudiants indiquent que le contenu du cours différait peu de leurs attentes ou de l'image qu'ils s'en faisaient d'aborder le cours. (3.66) (3 = contenu partiellement différent de mes attentes, 4 = contenu peu différent de mes attentes).

3. Contenu substantiel

Les étudiants aspirent à avoir un contenu très souvent substantiel. (3.83) (3 = contenu souvent substantiel, 4 = contenu très souvent substantiel). Ils veulent que le professeur aille directement à l'essentiel plutôt que de couvrir superficiellement le contenu.

4. Régularité

Les étudiants désirent que le professeur livre une quantité régulière de matière (considérable ou non) d'un cours à l'autre. (4.03) (4= régulier, 5= très régulier, 3= plus ou moins régulier).

5. Structuration

Les étudiants désirent avoir un contenu structuré du cours. Ils veulent qu'il y ait un fort degré d'organisation interne du contenu présenté. Ils veulent qu'il y ait de l'enchaînement des diverses sections, un respect du plan de présentation et la présence de fréquentes subdivisions. (4.27) (4= contenu structuré, 5= contenu très structuré).

6. Informations sur la structure

Les étudiants désirent des informations fréquentes sur la structure du cours. (3.99) Ils veulent que le professeur les informe au point de départ sur la structure du cours, qu'il fasse des retours pour se resituer dans le plan présenté, qu'il les prévienne des changements apportés au plan initial. (3.99) (3= informations occasionnelles, 4= informations fréquentes).

7. Synthèses

Les étudiants désirent des synthèses fréquentes. (4.0) Les étudiants veulent que le professeur extrait souvent les notions essentielles, fasse souvent l'établissement de liens avec d'autres sections, et reprenne souvent d'une façon shématique une argumentation. (3= synthèses occasionnelles, 4= synthèses fréquentes).

8. Planification du travail de l'étudiant

Les étudiants désirent que le professeur fasse une planification fréquente de leur travail. (3.95) Les étudiants veulent que le professeur fixe fréquemment des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux. (3 = planification occasionnelle, 4 = planification fréquente).

9. Fréquence des contrôles

Les étudiants désirent que la fréquence des contrôles sous forme de travaux, devoirs, récitations, etc. soit occasionnelle. (3.95) (3 = contrôles rares, 4 = contrôles occasionnels).

10. Questions fermées

Les étudiants désirent que le caractère des contrôles soit occasionnellement fermé. (3.04) Les étudiants désirent qu'occasionnellement la longueur des réponses soit restreinte au minimum. (3 = questions fermées occasionnelles, 4 = questions fermées fréquentes).

11. Questions ouvertes

Les étudiants désirent que le caractère des contrôles soit occasionnellement ouvert. (3.19) Les étudiants désirent qu'occasionnellement la longueur de la réponse ne soit aucunement limitée.

12. Mémorisation

Les étudiants veulent que le professeur insiste plus ou moins pour obtenir des informations précises. (dates, formules, termes techniques). (2.87) (2=insiste peu sur des informations précises, 3=insiste plus ou moins sur des informations précises). Les étudiants sembleraient donc aspirer davantage à se voir demander des jugements critiques ou évaluatifs, des séquences de raisonnements, plutôt que des informations précises.

II- VERSATILITE

Cette section mesure l'utilisation plus ou moins grande de techniques pédagogiques variées.

13. Mode de transmission

Les étudiants désirent que le professeur livre souvent lui-même des connaissances. (2.56) (2=livre très souvent des connaissances, 3=livre souvent lui-même des connaissances). Les étudiants désirent que le professeur présente souvent lui-même son contenu de cours sous forme d'exposé plutôt qu'il recourt à d'autres techniques pour les amener à acquérir ces connaissances (comme les questions en classe, le travail d'équipe, le travail personnel à la bibliothèque, la lecture de textes polycopiés, etc.).

14. Variation des techniques

Les étudiants désirent que le professeur varie occasionnellement son approche pédagogique. (3.24) (3 = varie occasionnellement son approche, 4 = varie souvent son approche). Les étudiants désirent que le professeur, occasionnellement, emploie des techniques ou "trucs pédagogiques" différents, fasse des essais d'approches différentes.

15. Réponse aux attentes vis-à-vis l'approche pédagogique

Les étudiants jugent que l'approche pédagogique utilisée est partiellement différente de celle qu'ils attendaient. (3.42) (3 = approche pédagogique partiellement différente, 4 = approche pédagogique peu différente).

16. Digressions désirables

Les étudiants veulent que le professeur fasse occasionnellement des digressions désirables. (3.29) (3 = digressions désirables occasionnelles, 4 = digressions désirables fréquentes). Les étudiants veulent occasionnellement des digressions pour autant que cela les détend, leur fait observer des liens avec le vécu, le quotidien ou l'actualité.

17. Concrétisation

Les étudiants désirent que le professeur les encourage souvent à la concrétisation. (3.69) (3 = encourage occasionnellement,

4= encourage souvent). Les étudiants désirent que le professeur les encourage souvent à utiliser des expériences vécues (personnelles ou non) pour concrétiser les concepts plus ou moins abstraits présentés au cours.

18. Attitude démocratique

Les étudiants désirent que les décisions concernant le choix de certains contenus de cours et de certaines politiques pédagogiques ou administratives soient laissées souvent au groupe. (3.58) (3= décisions occasionnellement laissées au groupe, 4= décisions souvent laissées au groupe).

19. Lectures obligatoires

Les étudiants désirent qu'il y ait un certain nombre de lectures obligatoires. (2.52) (2= peu de lectures, 3= un certain nombre de lectures). Les étudiants désirent qu'il y ait un certain nombre de lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, donc sujettes à un contrôle par le professeur.

20. Travail en équipe

Les étudiants désirent que le professeur les fasse occasionnellement travailler en équipe ou en groupes de discussion. (3.33) (3= travail en équipes occasionnel, 4= travail en équipes fréquent).

21. Matériel audio-visuel

Les étudiants désirent que le professeur utilise occasionnellement du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) pour illustrer la matière présentée. (3.77) (3 = utilisation rare, 4 = utilisation occasionnelle).

22. Questions du professeur

Les étudiants veulent que le professeur pose fréquemment des questions pour vérifier si les étudiants ont bien compris, pour soutenir l'obtention, etc... (3 = occasionnelle) (4 = fréquemment). (3.54)

23. Questions des étudiants

Les étudiants désirent pouvoir poser fréquemment des questions. (3.86) (3 = questions occasionnelles, 4 = questions fréquentes). Les étudiants désirent poser souvent des questions afin de se faire expliquer une notion obscure ou pour obtenir des informations supplémentaires.

24. Discussions

Les étudiants désirent qu'il y ait occasionnellement des discussions en classe. (3.41) (3= discussions occasionnelles, 4 = discussions fréquentes). Les étudiants veulent des interventions en classe qui dépassent en durée les échanges du type "question-

réponse". Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées, d'expériences personnelles, etc.

III- MAGNETISME

Ce terme souligne que l'évaluation porte sur la capacité du professeur d'attirer et de retenir l'attention des étudiants grâce aux qualités de son exposé oral.

25. Dégagement des notes de cours

Les étudiants désirent que le professeur ne lise que rarement un texte de préparation de cours. (3.77) (3=lecture occasionnelle, 4=lecture rare). Les étudiants préfèrent surtout que le professeur improvise le texte lui-même, à partir d'un plan de cours (plus ou moins détaillé selon le cas) préparé à l'avance.

26. Syntaxe et vocabulaire

Les étudiants préfèrent que le professeur ait une expression verbale plutôt riche. (3.39) (3=plutôt riche, 4=très riche). Les étudiants désirent que le professeur ait plutôt un vocabulaire varié, des termes choisis et expressifs, des images originales, etc..

27. Culture générale

Les étudiants préfèrent que le professeur ait une culture très étendue. (3.78) (3 = culture assez étendue, 4 = culture très étendue). Les étudiants veulent que le professeur soit capable d'être ouvert à des domaines différents, de manifester des intérêts et des goûts très diversifiés, bref de pouvoir dépasser aisément les frontières de sa discipline.

28. Débit

Les étudiants désirent que le professeur ait un débit moyen. (3.19) (3 = débit moyen, 4 = débit rapide). Les étudiants ne désirent pas un professeur lent qui hésite, se reprend et choisit minutieusement tous ses mots; ils ne désirent pas plus un professeur dont la rapidité de son débit le rend difficile à suivre.

29.30.31. Capte l'attention

(29) Les étudiants désirent que le professeur offre un contenu passablement captivant. (4.29) (4 = contenu passablement captivant, 5 = contenu très captivant).

(30) Les étudiants désirent que le professeur ait un ton très vivant. (4.60) (4 = ton vivant, 5 = ton très vivant).

(31) Les étudiants désirent que le professeur soit capable de capter facilement l'attention. (4.35) (4 = capte facilement, 5 = capte très facilement l'attention).

32. Humour

Les étudiants désirent que le professeur utilise fréquemment l'humour. (3.78) (3 = humour occasionnel, 4 = humour fréquent); car ils jugent que l'humour en classe peut servir tout aussi bien à détendre l'atmosphère qu'à aider le professeur à capter l'attention du groupe au plan du contenu; il peut alors être un "outil pédagogique". Cet humour peut prendre la forme de reparties, facéties, jeux de mots, calembours, etc..

33. Performance dramatique

Les étudiants veulent que le profeasseur offre occasionnellement des composantes "dramatiques". (3.29) (3 = composante dramatique occasionnellement fréquente, 4 = composante dramatique fréquemment présente). Les étudiants veulent qu'occasionnellement le professeur fasse preuve de ses talents de comédien pour "amplifier" des situations qu'il veut souligner de façon particulière i.e. que le professeur utilise occasionnellement l'emphase, l'exagération, les idées flamboyantes pour intéresser les gens et faire mieux comprendre.

34. Intellectuellement stimulant

Les étudiants veulent que le professeur soit souvent stimulant. (3.96) (3 = occasionnellement stimulant, 4 = souvent stimulant). Les étudiants veulent que le professeur les pousse souvent à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre aux-mêmes aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles. Les étudiants veulent que souvent le professeur les motive, leur donne le goût du travail et du défi à relever.

Si l'on situe la médiane à 45% et même qu'on élimine les item situés sur cette médiane, il y a 13 item d'attentes 4 et + qui se situent parmi ceux qui provoquent un moins fort % d'étudiants insatisfaits et 11 item d'attentes 4 et + qui se situent parmi ceux qui provoquent un % élevé d'étudiants insatisfaits.
Donc les attentes de 4 et + ne sont pas les item les plus significatifs par rapport à la cote globale d'insatisfaction.

Insatisfaction nette selon les item

MAL	No item
+0.20 à +0.10	12, 28
0.00 à -0.10	11
-0.10 à -0.20	13, 9, 56
-0.20 à -0.30	19, 25, 26
-0.30 à -0.40	3, 4, 10, 47, 54, 49, 52
-0.40 à -0.50	15, 20, 27, 44, 48, 50
-0.50, à -0.60	2, 5, 35, 37, 53, 51
-0.60 à -0.70	8, 22, 23, 24, 40, 36, 45
-0.70 à -0.80	6, 7, 46, 57, 61
-0.80 à -0.90	16, 17, 18, 32, 33, 58, 60
-0.90 à -1.00	29, 30, 31, 34, 39, 41, 42, 43
-1.00 à -1.10	14, 21
-1.10 à -1.20	38, 59

Désirabilité des étudiants et désirabilité logique

A	No item	3	4	5
4.6	30			x
4.4	31			x
4.4	35			x
4.4	36			x
4.2	5		x	
4.2	29			x
4.2	31			x
4.2	39			x
4.2	40			x
4.2	41			x
4.2	43			x
4.2	50			x
4.2	51			x
4.2	52			x
4.2	53			x
4.0	4		x	
4.0	6		x	
4.0	7		x	
4.0	44		x	
4.0	48			x
4.0	54		x	
4.0	57			x
3.9	8		x	
3.9	9		x	
3.9	34			x
		Comportement à désirabilité médiane	Comportements à désirabilité plafonnée	Comportements à désirabilité optimale
		3	4	5

% d'étudiants insatisfaits selon les item

%		No item
30 - 35	:	26, 49, 50
35 - 40	:	35, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 4, 9, 25, 1, 25
40 - 45	:	5, 12, 13, 19, 27, 28, 44, 40
45 - 50	:	3, 20, 22, 23, 36, 37
50 - 55	:	2, 8, 10, 11, 6, 15, 16, 17, 18, 24, 32, 46, 57, 61
55 - 60	:	7, 29, 31, 33, 39, 41, 42, 45, 58, 60
60 - 65	:	30, 34, 14, 43
65 - 70	:	21, 38, 59

40 à 60 = M

60 à 70 = H

Degré d'insatisfaction des item qui ont des attentes de 4 et +

A	No item cotés 4 et +	insatisfaction (de moindre à grande)									
4.6	30										x
4.4	31										x
4.4	35						x				
4.4	36							x			
4.2	5						x				
4.2	29										x
4.2	31										x
4.2	39										x
4.2	40							x			
4.2	41										x
4.2	43										x
4.2	50					x					
4.2	51						x				
4.2	52				x			x			
4.2	53				x						
4.0	4								x		
4.0	6								x		
4.0	7					x					
4.0	44				x						
4.0	47					x					
4.0	48				x						
4.0	54								x		
4.0	57							x			
3.9	8										x
3.9	9		x								
3.9	34										x
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		.0 à -0.1	-0.1 à -0.2	-0.2 à 0.3	-0.3 à -0.4	-0.4 à -0.5	-0.5 à -0.6	-0.6 à -0.7	-0.7 à -0.8	-0.8 à -0.9	-0.9 à -1.0

INTERPRETATION DES TABLEAUX

Les item correspondant aux attentes de 4 et + ne sont pas les plus significatifs, du moins plus selon le rapport de l'ACFAS, février 1973. Ce rapport indique qu'il y a des attentes à désirabilité maximale, d'autres à désirabilité plafonnée et d'autres enfin à désirabilité médiane. Ainsi les attentes de 4 et + correspondant à (.68 corrélation) avec les attentes à désirabilité maximales, on ne pouvait plus affirmer que ces attentes correspondaient au plus significatives car il fallait que ces attentes soient significatives pour justifier toujours le sens de mes hypothèses.

Après avoir fait des tableaux de comparaison avec les item d'attentes de 4 et +, avec les attentes à différents types de désirabilité, avec les cotes d'insatisfaction nette et insatisfaction brute, avec les pourcentages d'étudiants insatisfaits, nous nous rendons compte actuellement que

1. les attentes de 4 + semblent correspondre en plus grand nombre aux item provoquant de l'insatisfaction;

2. les attentes 4 + semblent se distribuer également dans les plus faibles pourcentages d'étudiants insatisfaits et dans les plus forts pourcentages;

3. les attentes 4 + correspondent linéairement aux attentes à désirabilité maximale;

4. globalement, les attentes 4 + comparées à l'ensemble des item, sont en nombre à peu près égal en termes d'insatisfaction nette située en haut de la médiane, aux autres item correspondant à des attentes de 4 et - ;

5. on ne peut donc justifier que les item correspondant aux attentes 4 et + sont les plus significatifs par rapport à la cote globale d'insatisfaction.

ANNEXE VIII

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
INRS – Éducation
3465, rue Durocher, Montréal 130, Québec
Téléphone: (514) 876-8074

Montréal, le 6 mai 1974

A qui de droit,

A la demande de Mme Danièle Riverin-Simard, il me fait plaisir (en tant que spécialiste dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement) d'attester par la présente de la pertinence du sujet de recherche choisi par Mme Riverin-Simard. Ce sujet concerne la mise en relation de mesures de créativité chez les enseignants avec des indicateurs de satisfaction étudiante associés à des profils particuliers de comportement de ces enseignants en classe.

Chacun des deux domaines dont Mme Riverin-Simard se propose d'explorer les liens a fait l'objet de recherches fort nombreuses, plus spécialement au cours des quinze dernières années. Pourtant, malgré ce foisonnement de travaux de recherches dans chacun des deux secteurs, aucun chercheur nord-américain ne semble s'être intéressé jusqu'à maintenant à relier "créativité des enseignants" et "satisfaction étudiante.

En effet, les recherches de Mme Riverin-Simard pour se constituer un bagage de références appropriées, tout autant que les nôtres et celles du documentaliste de l'INRS-Education se sont avérées vaines. Ce sujet de recherche acquiert conséquemment une importance spéciale, dans la mesure où les occasions de "défrichage" sont de plus en plus rares en sciences humaines.

Nous espérons que ces quelques commentaires de notre part sur le sujet de la recherche éclaireront leur destinataire.

Francoys Gagné

FRANCOYS GAGNE, Ph.D.
Professeur
INRS-Education

Sainte-Foy, le 6 mai 1974.

Re: Recherche
Créativité du professeur et
Satisfaction des étudiants

A qui de droit:

A titre de superviseur de la recherche menée par Danielle Riverin-simard, j'ai évidemment été témoin des premières étapes parcourues et je puis assurer qu'elles ont été effectuées avec un esprit de travail intense et une rigueur scientifique.

Je crois que cette recherche, inscrite dans le secteur de la créativité, apportera des éléments susceptibles d'éclairer, sous un angle différent et peut-être plus prometteur, la problématique collégiale. Car cette recherche, intégrant le concept de créativité aux performances pédagogiques, mettra en relation certaines caractéristiques des professeurs créatifs avec la perception étudiante de la relation professeurs-étudiants

Nous espérons que ces quelques indications éclaireront qui de droit car nous souhaitons que les résultats et conclusions de cette recherche puissent être disponibles dans un avenir prochain.

Denis Pelletier

Denis Pelletier, D.Ps.
Université Laval

ANNEXE IX

LES COMPORTEMENTS PEDAGOGIQUES

(tel qu'identifiés par PERPE)

ET

LA CREATIVITE DU PROFESSEUR

Nous relevons ici parmi les comportements pédagogiques identifiés par PERPE ceux qui, spontanément et sans justification logique élaborée, relèvent de la créativité. Nous diviserons arbitrairement les 61 comportements pédagogiques 1. en des comportements exigeant de la part du maître de la créativité pour le réaliser 2. en des comportements stimulant la créativité chez l'étudiant 3. des comportements qui peut-être, se relient à la créativité 4. des comportements qui ne se relient pas du tout à la créativité.

	insatisfaction nette	partie 1 ou 2 de la médiane	1 créativité du prof.	2 créativité étudiant	3(?)	4(non)	
1						x	
2					x		
3	- .35	1			x		
4	- .35	1				x	
5	- .55	2			x		
6	- .75	2			x		
7	- .75	2			x		
8	- .65	2				x	
9	- .15	1			x		
10	- .35	1		x	x		
11	- .05	1	x				
12	0.00	1			x		
13	- .15	1			x		
14	-1.05	2			x		
15	- .45	1			x		
16	- .85	2		x	x		
17	- .85	2		x			
18	- .85	2			x		
19	- .25	1			x		
20	- .45	1			x		
21	-1.05	2			x		
22	- .65	2			x		
23	- .65	2			x		
24	- .65	2			x		
25	- .25	1					
26	- .25	1	x		x		
27	- .45	1				x	
28	0.00	1			x		
29	- .95	2			x		
30	- .95	2			x		
31	- .95	2					
32	- .85	2	x		x		
33	- .85	2			x		
34	- .95	2			x		
35	- .55	1			x		
36	- .65	2			x		
37	- .55	1			x		
38	-1.15	2	x		x		
39	- .95	2			x		
40	- .65	2			x		
41	- .95	2			x		
42	-1.05	2			x		
43	- .95	2			x		
44	- .45	1			x		
45	- .65	2					

			1	2	3(?)	4(non)	
46	- .75	2			x		
47	- .35	1			x		
48	- .45	1			x		
49	- .35	1				x	
50	- .45	1			x		
51	- .55	1			x		
52	- .35	1			x		
53	- .55	1			x		
54	- .35	1			x		
55						x	
56	- .15	1				x	
57	- .75	2			x		
58	- .85	2			x		
59	-1.15	2			x		
60	- .85	2			x		
61	- .75	2					

Explication de l'évaluation de certains item

2. Pour répondre aux attentes, il faut avoir détecter ces attentes, d'où sensibilité aux problèmes.

3. Viser directement l'essentiel, exige probablement de la pénétration, de l'analyse et de la synthèse.

5. Cf. Analyse.

6. Cf. Analyse.

7. Cf. Analyse.

8. Cf. Analyse.

11. Il se peut que pour offrir des questions ouvertes, le professeur doit être capable de tolérer l'ambiguité devant le grand éventail de réponses à directions divergentes et à présentations variées. Il se peut également que le professeur ait une habileté de redéfinition pour être en mesure de formuler une question ouverte susceptible de provoquer une restructuration du cours ou de faire appel à diverses parties du cours simultanément.

10. Il se peut que pour offrir des questions fermées, le professeur doit faire montre de fluidité pour être en mesure de songer à une variété de questions touchant selon des angles différents un problème abordé en classe. Car un questionnaire à réponses fermées exige évidemment plus de questions et fait appel à des habiletés cognitives différentes d'un questionnaire à réponse ouverte.

12. Pour que le professeur demande des jugements critiques et évaluatifs, il lui faut être en mesure de faire montre de pénétration, de synthèse,

de redéfinition, de flexibilité, de sensibilité aux problèmes et d'analyse.

13. Cf. Analyse.

14. Cf. Analyse.

15. Pour répondre aux attentes, il faut à notre avis sensibilité aux problèmes.

16. Pour être en mesure de faire des digressions désirables, il faut faire montre d'originalité dans le sens de Mednick i.e. être en mesure de faire des liens éloignés.

17. Pour être en mesure d'encourager les étudiants à concrétiser, il faut de la flexibilité, de la redéfinition pour mieux saisir ce que veulent dire les étudiants. Il faut également de l'élaboration pour donner soi-même les exemples.

18. Cf. Analyse.

21. Pour utiliser du matériel audio-visuel il se peut que le professeur doive faire preuve de élaboration (être en mesure de songer à concrétiser ses explications), d'originalité pour faire lui-même des montages ou les adapter, de redéfinition: retraduire les versions de l'audio-visuel aux besoins immédiats de la classe.

22. Pour que le professeur pose fréquemment des questions, il faut faire montre de synthèse et de redéfinition s'il veut que ses questions servent réellement à la compréhension ou la vérification de la compréhension.

23. Pour que le professeur accepte et utilise positivement les questions des étudiants en classe, il lui faut flexibilité - redéfinition, synthèse (faire le lien de cette question avec l'ensemble du cours - en profiter pour stimuler pour le futur du cours).

24. Pour qu'il y ait fréquemment discussion en classe, il faut de la part du professeur sûrement de la flexibilité.

25. Pour improviser le texte, il faut pénétration et élaboration.

26. On associe généralement les gens à vocabulaire riche avec les gens créateurs non seulement à cause de leur fluidité mais à cause de leurs liens multiples éloignés qui leur permettent d'utiliser de nombreux mots généralement associés à d'autres domaines scientifiques.

27. Idem à 26.

29.30.31. Cf. Analyse.

32. Humour s'associe habituellement avec originalité.

33. Cette attente exige pour y répondre de l'élaboration.

34. Cf. Analyse.

35. Cf. Analyse.

36. Cf. Analyse.

37. Pour faire montre de jugement nuancé, il faut faire preuve de sensibilité aux problèmes (saisir les divers angles) et de pénétration (grande compréhension approfondie).

38. Pour que le professeur puisse poser des questions stimulantes, il lui faut sensibilité aux problèmes (saisir les réels besoins des étudiants), originalité, redéfinition.

39. Cf. Analyse.

40.41. Cf. Analyse.

42. ?

43. Cf. Analyse.

44. Cf.

45. Pour faire une critique adéquate et positive, il fau sensibilité aux problèmes, analyse, redéfinition, flexibilité.

46.47.48. Cf. Analyse.

49. Annuler.

50.51.52.53.54. Cf. Analyse.

55. Non.

56. Non.

57. Cf. Analyse.

58.59.60.61. ?

Item reliés (?) à la créativité

leur position en dessous (1) en deça de la médiane d'insatisfaction nette

	1	2
2		
3	x	
5		x
6		x
7		x
8		x
10	x	
11	x	
13	x	
14		x
15	x	
16		x
17		x
19	x	
20	x	
21		x
22		x
23		x
24		x
25	x	
26	x	
27	x	
29		x
30		x
31		x
32		x
33		x
34		x
35	x	
36		x
37	x	
38		x
39		x
40		x
41		x
42		x
43		x
44	x	
45	x	

46		x
47	x	
48	x	
50	x	
51	x	
52	x	
53	x	
54	x	
57		x
58		x
59		x
60		x
61		
Total	21	29 - 50

Il y a 29 des 50 comportements pédagogiques possiblement reliés à la créativité qui se situent dans la deuxième partie d'insatisfaction nette i.e. 29 item qui se situent parmi ceux qui provoquent le plus d'insatisfaction (31 total).

Il y a 21 des 50 comportements pédagogiques qui sont possiblement reliés à la créativité qui se situent dans la première médiane d'insatisfaction nette i.e. 21 item qui se situent parmi ceux qui provoquent le moins d'insatisfaction (total 30).

ANNEXE X

Définitions opérationnelles des habiletés créatrices

Sensibilité aux problèmes C.M.I.
Cette habileté sera calculée à partir du nombre d'améliorations possibles qu'un individu pourra proposer au sujet d'appareils courants comme le téléphone ou le réfrigérateur (apparatus test).

Fluidité idéative D.M.U.
Cette habileté sera mesurée par le plus grand nombre d'usages possibles qu'un individu peut imaginer réaliser à partir d'une brique ou d'un crayon (Brick uses, utility test).

Fluidité associative D.M.R.
Cette habileté sera mesurée par le plus grand nombre de synonymes qu'un individu peut fournir à partir d'un mot donné (test d'association).

Flexibilité adaptative D.E.T.
Cette habileté sera mesurée à partir du nombre de fois qu'un sujet réussit, en procédant de différentes manières, d'enlever un certain nombre d'allumettes, placées pour former un certain nombre de carrés adjacents en vue de former un nombre moins grand de côtés (Match problems).

Flexibilité spontanée D.M.C.
Cette habileté sera mesurée par le nombre de catégories de réponses qu'un individu fournit à partir d'une information donnée (Brick uses, utility test).

Originalité D.M.T.
Cette habileté sera mesurée à partir du nombre de réponses rares produites par le sujet qui songe à diverses améliorations possibles d'un objet familier (apparatus test).

Analyse
Cette habileté sera mesurée par le rendement du sujet à détecter, à partir de lignes conglomérées, deux ou plusieurs objets familiers qui partagent des lignes en commun (figures analysis).

Synthèse
Cette habileté sera mesurée par le rendement du sujet à reconnaître des objets familiers présentés par des lignes fragmentées offrant des formes de silhouettes pour être reconnues (street gestalt completion test).
(figure concepts?)

Redéfinition N.M.T. Cette habileté sera mesurée à partir du score de réussite à un test de changement de fonction (gestalt transformation). Dans ce test, on demande de changer l'utilisation de certains objets familiers ou de certaines de leurs parties. Par exemple, on peut demander de choisir un des cinq objets proposés dont une de ses parties pourrait s'adapter à une fin inhabituelle. Pour allumer un feu, de quelle partie des cinq objets suivants pourrait-on se servir: plume fontaine, oignon, montre de poche, capsule de bouteille, boule de quille.

Pénétration C.M.T. Cette habileté sera mesurée à partir du nombre de conséquences possibles qu'un sujet peut indiquer à partir d'une situation insolite qu'on lui propose (test de conséquences).

Pénétration Cette habileté sera mesurée à partir du nombre de réponses "éloignées" et faisant preuve d'une perception profonde de la situation; ces réponses étant produites lorsque l'on demande à un individu d'indiquer le plus grand nombre d'améliorations possibles d'un objet familier (apparatus test).

COLLÈGE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL DE SAINTE-FOY
2410, CHEMIN SAINTE-FOY, SAINTE-FOY, P.Q.
G1V 1T3

A QUI DE DROIT,

Nous vous faisons parvenir ici le rapport des activités de recherche relatives au projet intitulé "Créativité du professeur et Satisfaction des étudiants."

Dans la première partie de ce rapport, il y a deux documents qui font un rappel de l'objet et de la planification du projet. Dans la deuxième partie, nous relevons un rapport d'étape faisant foi des diverses difficultés rencontrées qui ont eu pour effet d'être dans l'impossibilité de terminer le projet dans les délais prévus, malgré l'étude d'un certain nombre de solutions à envisager. Egalement dans cette deuxième partie, nous insérons une série de textes qui ont accompagné le cheminement ainsi que deux lettres témoins de ce cheminement. Etant donné que ce rapport d'étape date de la fin mars, nous avons de plus inséré dans les Annexes IX et X la poursuite de nos travaux pour l'année en cours.

Espérant que ce rapport sera à votre satisfaction, nous tenons à remercier tant le Collège que la Dgec de sa collaboration et nous sommes à votre disposition pour tout renseignement supplémentaire.

Nous demeurons bien vôtre,

Danielle Riverin-Simard

Danielle Riverin-Simard

DRS/pp

Sainte-Foy, 19 août 1974